

## 효과적인 읽기 교수·학습을 위한 교재 구성 방안

서 혁\*

### 1. 머리말

6차 교육과정의 개정 논의와 함께 소위 수준별 교육과정이 7차 교육과정 개발의 핵심적인 문제로 대두되고 있다.<sup>1)</sup> 이는 교육개혁위원회의 주 관심사이면서, 동시에 모든 교과와 교육과정 수립에 영향을 미칠 것으로 예상된다. 물론 구체적인 시행에 이르기까지는 해결되어야 할 과제들이 산적해 있는 것이 사실이다.

그러나 최근의 학습자 중심의 교수·학습 강조와 함께 수준별 교육과정의 논의는 그 시행 여부와는 상관 없이 국어과교육에도 많은 시사점을 던져 준다. 즉, 5차와 6차 교육과정에 이르러 국어과교육은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 언어 활동을 중심으로 그 체계화를 거듭해 오고 있는 것이 사실이지만, 수준별 교육과정의 논의를 참고해 볼 때, 국어과교육 내용 체계의 위계화 등 아직도 해결해야 할 많은 과제들이 드러나고 있기 때문이다.

수준별 교육과정의 핵심적인 내용으로 학습자 능력 중심의 교육을 들 수 있다. 그런데 이 중 핵심적인 사항의 하나는 그에 대한 적절한 교재의 구안에 있다고 해도 과언이 아니다. 교재는 학습자에게 적절한 교수·학

---

\* 전주 교대 교수

1) 한국교육학회 교육과정 연구회(1996), *현행 교육과정 분석과 수준별 교육과정 개발 방향의 탐색*, 교육과정연구 제 14권, 제 2호, 참조.

습의 내용과 방법을 모두 담고 있어야 한다는 점에서 교수·학습의 상황에서 매우 핵심적인 위치를 차지한다. 그 중에서도 특히 교과서는 가장 기본적인 자료가 된다.

본고에서는 읽기 영역 교수·학습의 체계화와 관련하여 특히, 읽기 영역 교재의 바람직한 형식적, 내용적 체제를 중심으로 논의하고자 한다. 이를 위해 교재와 교과서의 개념, 교과서의 기능, 국어과 교과서의 변천-특히 6차 고등학교 국어 '읽기' 영역을 중심으로-과정을 개관하고, 바람직한 읽기 영역 교과서의 체제에 대해 살펴보고자 한다.

## 2. 국어과 교재의 개념과 기능<sup>2)</sup>

### 1) 교재의 정의 및 교과서관

넓은 의미에서 국어과 교재란, '공식적 혹은 비공식적 국어과 교수·학습 상황에서 이용되고 있거나 이용 가능한 교수·학습 내용들을 표상하고 있는 모든 자료들'을 가리킨다.<sup>3)</sup>

2) 지금까지 국어과 교재에 대한 연구와 논의는 상당수에 이르고 있다. 이 중 특히 최근에 이루어진 것들로 박인기(1992), 신현재(1992), 손영애(1994, 1995), 이삼형(1994, 1995), 박수자(1993, 1994), 김창원(1995), 이인제 외(1994) 등을 들 수 있다. 손영애(1994, 1995)와 이삼형(1994, 1995)의 경우, 교육과정과 교과서의 체제 변화에 대한 분석을 바탕으로 바람직한 교과서의 체제에 대해 실마리를 제시하고 있다. 한편 신현재(1992)의 경우, 바람직한 교과서 구안의 기준과 원리에 대한 이론적 검토를 외국의 근거와 함께 상세히 제시하고 있다. 박인기(1992)의 경우, 국어과 교과서의 논의를 교재론의 차원에서 포괄적으로 다루면서, 교재론의 체계 수립에 한 발 다가선 것으로 보인다. 특히 박수자(1992, 1994), 김창원(1995)의 경우, 본고의 논의와 관련되는 '읽기 교재'의 문제를 집중적으로 다루고 있다. 본고는 이러한 모든 논의들에 힘입은 바 크다.

3) 이와 관련하여 박인기(1992), 이성영(1995)에서는 '표상성, 잠재성'의 측면을 제시하고 있다. 이 중에서 '표상성'의 유무에 따라, VTR이나 OHP, 칠판과 같이 교수·학습 내용 자체와는 직접적 관련성이 없는 실체들은 '매체'라 하여 교재와 구분한다(최현섭 외 6인, 1996: 92 참조).

그리고 국어 교과서란 ‘공식적인 국어과 교수·학습 상황에서, 국어과 교육과정의 목표를 달성시키고, 체계적이고 효율적인 국어과 교수·학습의 안 내와 실천을 위해 구안, 제작된 기본적 교재’이다(신헌재, 1992 : 227 참조).

다시 말하면, 국어과 교과서는 국어과 교수·학습 목표 달성을 위해 체계적인 교수·학습 내용, 효율적인 교수·학습 방법을 지향하는 교재의 일종이다.<sup>4)</sup> 이는 다음과 같은 이삼형(1994 : 45)의 진술과도 일치한다.

교과서는 교육과정을 근거로 하여 교육 내용을 선정하고 조직하여 교실 현장에서 교수·학습이 이루어질 수 있도록 체계화하여 제시한 학습 자료이다. 국어교과서는 국어과 교육과정이 설정한 목표를 국어 수업을 통해서 학생들이 도달하도록 편찬한 자료로서 목표와 내용, 방법을 반영한다.<sup>5)</sup>

이러한 점에서 (국어과)교수·학습 현장에서의 (국어과)교과서의 중요성을 새삼 강조할 필요가 없을 것이다.<sup>6)</sup> 그러나 손영애(1994 : 52)의 지

4) 이와 관련하여 다음과 같은 영어 교과서의 정의를 참고할 수 있다.

“영어 교과서는 학습 내용(what)과 방법(how)을 제시한 통일성 있고 체계적인 수업 자료이며, 가장 오랜 전통을 가진 교수-학습 매체이다.” (배두분, 영어교과 현행 교육과정 분석 및 수준별 교육과정 개발 방안, 교육과정 연구 14권 2호, 한국교육학회 교육과정 연구회, 1996.)

5) 한편, 국어과교육에서 ‘내용, 방법’이라는 용어는 아직 논의의 여지가 있는 것으로 보인다. 흔히 교과교육을 내용에 대한 ‘(교수-학습)방법’을 다룬다고 하여, ‘내용 / 방법’의 이분법을 국어과교육에도 적용하는 것을 목격할 수 있다. 이는 국어과 교육, 나아가서는 교과교육이 단지 방법적 차원의 문제만을 다룬다는 인상을 주고, 실제로 그렇게 오해되고 있기도 하다. 중요한 것은 교과교육은 소위 ‘내용’과 ‘방법’을 같이 다루고 있을 뿐만 아니라, ‘방법’ 역시 교과교육의 독립된 내용의 일부분이라는 점이다. 이를 내용으로 인정하지 않고 여전히 방법의 문제로만 인식하고 있다는 것은 아직도 교과교육에 대한 인식이 제대로 자리잡고 있지 못하다는 것을 반영해 준다. 이는 ‘국어교육학은 방법만을 탐구하는 학문이 아니며, 내용과 방법을 함께 탐구하는 학문이다(박영목·한철우·윤희원, 1996 : 12).’는 진술에서도 분명히 하고 있다. 그리고 이러한 ‘내용’과 ‘방법’의 융합은 새로운 독립된 하나의 ‘내용’으로서 교과교육학의 독립된 영역을 확보해 준다고 본다. 이러한 점에서 ‘국어교육학은 내용과 방법으로 분리되는 것이 아니며, 내용과 방법이 합해져 제 3의 어떤 이론을 정립한 결과만도 아니며, 내용과 방법이 혼재하는 학문이다(박영목·한철우·윤희원, 1996 : 15).’는 진술은 다소 오해의 소지가 있다고 본다. 이는 박영목·한철우·윤희원(1996 : 16)에서 부연 설명하고 있는 바와 같이 ‘교과내용학과 교과교육학으로 분리하는’ 사고를 넘어서서 해당 교과와 ‘각 내용 분야의 교과 교육 전문가가 있어야 한다’는 발전적 관점에서 이해되어야 할 것이다.

적처럼, 교과서가 교육 현장에서 누리고 있는 절대적인 권위와 해방 이후 여섯 차례에 걸친 교육과정과 교과용 도서의 개편에 비해, 교과서 개발에 지침이 될 수 있는 원리적 측면의 이론적 연구는 매우 부족한 실정이다.

궁극적으로 국어과 교재나 교과서의 체계화 문제는, 박인기(1992)의 논의처럼, 국어과 교재론의 정립에서 시작되어야 한다고 본다. 그리고 국어과 교재론의 내용은 국어과 교육의 목표와 내용, 방법은 물론 교육과정의 논의를 포괄하는 것이어야 할 것이다. 그러나 현실은 많은 차이와 괴리를 보여 준다. 이는 크게 이론화의 부족과 보수적인 교재관에 기인하는 것으로 볼 수 있으나, 필자는 후자에 더 큰 문제가 있다고 생각된다. 따라서 교재를 바라보는 관점이 매우 중요하며, 교재(교과서)관의 문제점이 명확히 지적되어야 한다고 본다.

교재를 바라보는 관점은 흔히, 효율성·균질성·규범성을 강조하는 '단한 교재관'과 창의성·자율성·전이성을 강조하는 '열린 교재관'으로 구분된다(최현섭 외 6인, 1996: 98 참조). 이를 도식화하면 다음과 같다.

< 표 1 > 국어과 교재관의 대비(최현섭 외 6인, 1996: 98)

단한 교재관	열린 교재관
<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 교사, 교재 중심</li> <li>◦ 교과서는 가장 이상적인 교재</li> <li>◦ 표준적인 단일 교과서 지향</li> <li>◦ 교육의 효율성, 균질성, 규범성 중시</li> <li>◦ 완벽하고 이상적인 언어 자료를 교재로 제공</li> <li>◦ 모방학습 강조</li> <li>◦ 내용 설명, 분석 중심의 수업</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 학습자, 목표 중심</li> <li>◦ 교과서는 다양한 교재 중 하나</li> <li>◦ 여러 보충 자료 활용</li> <li>◦ 교육의 창의성, 자율성, 전이성 중시</li> <li>◦ 불완전한 자료라도 목표 달성에 활용할 수 있으면 수용</li> <li>◦ 비판학습 강조</li> <li>◦ 아동 활동, 상호작용 중심 수업</li> </ul>

6) 이하 단순히 '교재, 교과서'라고 지칭할 때는 '국어과 교재, 국어과 교과서'를 가리키는 용어로 사용한다.

이러한 교재관을 읽기 영역과 관련하여 좀더 구체화하여 대비하면 다음과 같다.

< 표 2 > 국어과 (읽기)교재관의 대비

단한 읽기 교재관	열린 읽기 교재관
<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 교사의 제재 설명, 분석 중심                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- 교과서를 가르침</li> </ul> </li> <li>◦ 제재 내용 이해 강조</li> <li>◦ 교재 체제(틀)의 관습성, 보수성</li> <li>◦ 교과서는 가장 이상적인 교재</li> <li>◦ 모범적인 제재(자료) 중심</li> <li>◦ 표준적인 단일 교과서 지향</li> <li>◦ 교육의 효율성, 근질성, 규범성 중시</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 학습자의 활동, 상호작용 중심                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- 교과서로 교수·학습</li> </ul> </li> <li>◦ 전략·기능 신장 강조</li> <li>◦ 교재 체제(틀)의 유연성</li> <li>◦ 교과서는 다양한 교재 중 하나</li> <li>◦ 목표 달성에 적합한 제재(자료) 중심</li> <li>◦ 여러 보충 자료 활용</li> <li>◦ 교육의 창의성, 자율성, 전이성 중시</li> </ul>

단한 교재관의 가장 큰 문제점은, 언어사용 능력의 신장이라는 국어과 교수·학습 목표의 내용이나 방법 등을 효과적이고 체계적으로 담고 있지 못한 채, 수업 내용 항목들을 단순히 조직, 배열하는 차원에 머물고 있다는 점이다.<sup>7)</sup> 이는 특히 1차에서 4차 교육과정 시기에 이르는 교과서들에서 심각하게 드러난다. 5차와 6차 시기에 들어서는 교수·학습 전략과 방법들에 대한 상당한 연구의 축적과 함께 이전에 비해 큰 변화가 있었던 것은 사실이지만, 문제가 완전히 해소된 것은 아니다.(이에 대한 구체적인 분석 내용은 4절에서 후술하기로 한다.)

이러한 문제점은 80년대 이전에는 ‘언어사용 능력의 신장’이라는 국어과 교수·학습 목표 측면에 광범위한 공감대나 인식이 뿌리내리지 못함과 동시에 국어과 교수·학습 방법 혹은 전략에 대한 연구의 축적이 미미했다는 점을 들 수 있을 것이다. 그리고 90년대 이후에는 여전히 교과서에 대한 관습적이고 보수적인 관점이 불식되지 못한 데 기인한다고 판단된다.

7) 이는 박인기(1992)에서도 국어과 교재론 기술의 문제점으로 지적된 바 있다.

또 한편으로는, 국어과 교재론과 국어과 교수법이 긴밀한 상호 관련성을 갖지 못했음을 반증해 주는 것이라고도 볼 수 있다. 교재와 교수·학습법은 상호 융합적 성격을 지니는 것이어야지 독립된 형태로 결코 다루어질 수 없다고 보기 때문이다. 다시 말해서, ‘무엇을’, ‘어떻게 가르칠 것인가’의 문제는 결코 상호 분리될 성격이 아니기 때문이다.<sup>8)</sup>

국어과 교재론의 영역 확충과 본격적 심화의 가능성은 80년대 이후 국어과 교육과정의 거듭된 개정 작업 과정(4, 5, 6차 교육과정 개정 작업)을 거치면서 강화되어 온 것이 사실이다.<sup>9)</sup>

1980년대 이후 5, 6차 교육과정 시기에 들어와서, 국어과 교육의 목표에 대한 재인식, 인접학문을 통한 국어교육학 이론의 축적, 교수·학습 전략의 중요성에 대한 인식이 심화되고, 교과서에 그 집행을 시도함으로써 획기적인 변화를 가져왔다. 그 대표적인 예로 교과서의 영역별 분책(초등학교 단계)이나 영역별 단원 구성, 학습자의 학습활동 중심의 교재구안, 제작 등을 들 수 있다.

그럼에도 불구하고 현재의 교과서-특히 읽기 영역을 중심으로 볼 때에는 ‘단원의 길잡이, 제재(모범적인 글), 학습활동’의 고정적인 틀을 크게 벗어나지 못하고 있다. 이는 다음과 같은 진술을 크게 참고할 필요가 있다고 본다.

국어 교과서는 크게 국어사용의 특성을 보여주는 담화자료, 그리고 학습안내 및 설명자료로 구성된다. 교사와 학습자는 교과서를 매개로 정보를 주

8) 따라서 현재 대다수의 교육대학에서 국어과 교육Ⅰ, 국어과 교육Ⅱ의 형태로 되어 있는 것을 각각 ‘국어과 교수법’, ‘국어과 교재론’ 등의 명칭으로 개설, 운영하는 형태도 문제가 있다고 본다. 이는 1986년도 일부 교육대학의 교육과정 개편 논의에서 실제로 제기되기도 하였다. 그러나 교재론과 교수법(정확히는 교수·학습법)이 분리될 성격이 아니라는 점에서, 국어과교육Ⅰ은 ‘국어과 교육론’ 또는 ‘국어교육학 개론’ 이들은 국어과 교육의 ‘총론’적 성격에 가깝다. 이로, 국어과교육Ⅱ는 ‘국어과 교재 및 교수·학습 방법론’ 정도가 더 적절한 것으로 생각된다(실제로 후자는 각론적 성격이 강하다).

9) 국어 교재론의 역사적 기술은 박인기(1992)를 참고할 수 있다.

고 받기도 하고, 문제를 해결하기도 하며, 국어사용의 실제 연습을 하기도 하는 가운데 국어과 목표를 성취하게 된다. 따라서 단순한 언어자료집의 성격만을 띠어서는 국어과 교과서의 본질을 제대로 구현할 수 없다. 학습자의 학습동기를 유발하고 학습 전략 및 방법, 절차까지도 안내할 수 있는 도전적인 교과서가 필요한 것이다(최현섭 외 6인, 1996 : 102).

이러한 점에서 교과서(특히 읽기 영역과 관련하여)는 결과·내용 중심보다는 ‘과정·방법 중심’, 곧 전략·기능 중심 구성이 필요하다 하겠다. 특히 교과서가, 평가(방법) 다음으로 현장의 실질적인 교수·학습에 크게 영향을 미칠 수 있다는 점에서 많은 것을 반성하게 한다. 궁극적으로 지향해야 할 교재관이 열린 교재관이라고 했을 때, 1차에서 6차 교육과정 시기까지에 이르는 읽기 교과서들은 많은 문제점을 갖는다. 특히 1-4차 시기의 교과서들에 있어서 그 정도는 더욱 심하다. 구체적인 교과서의 체제나 문제점의 분석은 다음 절로 미루고, 다음은 교과서의 일반적 기능에 대해 살펴보기로 한다.

## 2) 교과서의 기능

교과서가 갖는 일반적 기능과 관련하여 다음과 같은 몇 가지 항목이 자주 거론되고 있다.<sup>10)</sup>

### ① 관점 반영의 기능

교과서는 국어과 교육의 성격과 목표에 관한 교육 공동체의 합의 및 그 변화를 보여 준다.

### ② 내용 제공 및 재해석의 기능

교과서는, 추상적이고 포괄적인 수준에서 진술된 교육과정의 내용을 구체적으로 재해석하여 체계적인 교수·학습의 내용을 제공해 준다.

10) Greene, H. A. & Petty, W.(1975), Developing Language Skills in the Elementary Schools, Allyn and Bacon Inc. pp. 482~486. 노명완·박영목·권경안, 1988 : 93-96 참조.

③ 교수·학습 자료의 제공 기능

교과서는 교수·학습 목표의 달성에 가장 효과적인 자료를 제공해 준다.

④ 교수·학습의 방법 제시의 기능

교과서는 교사뿐만 아니라 학생들에게도 교수-학습의 과정별로 무엇을 어떻게 해야 하는지 구체적인 과제, 과제 해결 전략 등을 단계화하여 제시해 준다.

⑤ 학습 동기 유발 기능

학습자의 심리적·지적 상태를 고려하여 좌절감을 주지 않는 범위 내에서 도전적인 과제를 줌으로써 성취도를 높인다.

⑥ 연습을 통한 기능 정착의 기능

교과서는 반복, 심화 연습을 할 수 있는 자료 및 방법을 제시해 준다.

⑦ 평가 자료의 제공 기능

교과서는 교수·학습의 효과를 측정하는 평가 자료도 포함함으로써 다음 교수·학습에 활용하는 방법도 제시하여야 한다.

위와 같은 교과서 기능의 분류는 엄밀히 말해 교과서가 자연적으로 갖는 일반적 기능이라기보다는, 교재론 연구 차원에서 보았을 때 교과서가 갖추어야 할 당위적 기능에 해당한다고 하겠다. 이러한 측면에서 볼 때, 현행 국어 교과서는 특히 ④에서 ⑦까지의 항목에 해당하는 기능들을 얼마나 만족시키고 있는지 반성할 여지가 많다고 본다.

특히 읽기 영역 교재(교과서)는 읽기 자료의 제시보다는 읽기 전략이나 방법 제시, 효과적인 학습 동기 유발 방법, 단계적으로 읽기 전략과 기능의 연습을 통한 읽기 능력의 향상, 읽기 평가의 방법과 근거 및 원리의 제공이라는 측면에 한층 더 효과적인 기능(機能)을 발휘할 수 있어야 한다고 본다.

그러기 위해서는 지금까지 이루어진 읽기 연구의 성과를 집약하고 더욱 개발하여 교재화하는 데 반영할 필요가 있다. 예를 들어 읽기의 경우, 읽기 연구 성과들을 바탕으로 하되 학습자와 텍스트(글 혹은 제재) 요인



등을 중요하게 반영하여야 한다고 본다.

즉, 학습자의 수준, 글의 수준, 읽기 교수·학습 전략과 방법 등을 모두 고려한 것이 되어야 할 것이며, 이를 위해서는 수준별 교육과정 및 교재 구성이 필수적으로 요청된다. 수준별 교육과정이나 교재의 구성을 위해서는 구체화된 읽기 영역 교수·학습의 내용 체계들을 바탕으로 읽기 과정과 방법 중심, 학습자 활동 중심의 교재를 구안 제작하고, 이에 따라 현장에서의 실질적인 교수·학습이 전개될 수 있는 제도적 보완이 따라야 할 것으로 보인다.

이러한 관점에 설 때에 비로소, 그 동안 교과서의 역기능<sup>11)</sup>으로 지적받아 왔던 내용의 피상성, 획일성, 보수성의 부정적 관점에서 탈피할 수 있을 것이다.

결국 국어 교과서는 단순히 학문의 기본 지식을 요약하여 전달하는 제시자이거나, 절대 불변의 신성한 존재로서의 위치보다, 학습자가 능동적으로 활용할 수 있다는 자료요, 창의성과 문제 해결력을 충분히 닦을 수 있는 교수·학습의 안내자로서의 위치에 있을 때 그 긍정적인 기능을 극대화할 수 있다고 본다.

### 3) 읽기 영역 교재의 특성 및 기능

전술한 바와 같이 교재가 목표, 내용, 방법 등을 포괄하는 것이어야 한다면, 읽기 교재의 역시 읽기의 교수·학습 목표와 내용, 방법을 포괄하는 것이어야 한다.

그러나 지금까지의 읽기 교과서 제작상의 문제는 '어떤 내용의 글을, 어떤 장르의 글을 실을 것인가'에 관심이 집중되어 온 감이 없지 않다.

11) 현재의 중앙집중적 교과서는 '경제성, 교수-학습의 통일성과 균질성, 정교한 수업 기술의 개발과 적용'이라는 측면에서의 '순기능'과, '내용의 피상성, 획일성, 보수성'이라는 측면에서의 '역기능'을 모두 담당해 온 것으로 지적받고 있다(신현제, 1992: 229-231. 참조).

그리고 이는 전술한 바와 같이 특히 4차 교육과정 시기까지의 교과서에서 두드러진 현상이다. 이는 박수자(1992: 128)의 지적처럼 국어과 교과서가 독본 혹은 읽기 자료집의 성격을 띠고, 선정된 제재의 내용을 중심으로 한 지식 전달 중심의 교수·학습이 될 수밖에 없었던 중요한 이유이기도 한다. 물론 제 5차 국어과 교육과정 이래로 읽기와 관련된 배경 지식의 활용이나 글의 구조에 내용들이 읽기 영역의 중요한 내용으로 포함되기도 하였지만, 여전히 읽기 제재 선정에 크게 얽매인 독본형 교재의 성격을 탈피하지 못하고 있음을 보여 주고 있다.

이성영(1995: 389-390)에서는 독본형의 교재의 문제점을 적절히 지적하고 있다. 즉, 독본형 교재는 국어사용의 능력을 간접적으로 추출하도록 함으로써, 국어사용의 능력 신장이라는 국어교육의 목표 달성 책임을 학습자나 교사에게 많은 부담을 떠넘기는 셈이 된다. 또한 내용중심의 교수·학습이 이루어질 위험을 내포하고 있다는 점이다. 따라서 국어사용의 능력을 신장시키기 위해서는 기존의 것과는 달리 연습책(workbook) 유형의 교재가 주교재가 되고 독본 유형의 교재가 부교재가 되는 것이 바람직할 것으로 보고 있다. 그러나 이는 학습자나 학교급에 따라 달라질 수 있으며, 특히 고등학교의 경우 뒤바뀔 가능성이 있다는 점에서 이성영(1995: 389-390)은 유연성을 보이고 있다.

그러나 필자는 이러한 교재 구안의 방향이 학교급별에 따라 그리 크게 달라지는 성격은 아니라고 본다. 오히려 학습자 (활동)중심일 때, 초·중·고·대학을 막론하고 그 교수·학습상의 효과는 좋다고 보기 때문이다. 물론 학습자의 활동 중심은 교재와는 무관하게 교수·학습 상황의 운영(즉, 수업 전개)의 요를 통해 달성될 수도 있기 때문에 반드시 교재의 문제라고만은 할 수 없을지도 모른다. 그러나 모든 학습이 기본적으로 학습자의 자율학습을 지향하는 것이 이상적이라는 점에 동의한다면, 학교급을 막론하고 학습자 스스로 문제에 접근하여 해결해 나가는 과정에서 원리를 이해하고 발견해 나가는 교수·학습 전략은 필수적이라 하겠다.

이러한 주장이 타당하다면, 학교급별이 높아지거나 체계적이고 전문적인 교재(혹은 교과서)일수록 독본 형태를 지양(止揚)해야 한다는 점에서, 지금까지의 교재관은 바뀌는 것이 타당하다.

특히 읽기 교수·학습의 의의는 텍스트를 읽은 결과 독자의 머리 속에 남은 내용을 확인하는 것이라기보다는, 읽는 과정에 있다는 점에서 절차와 방법적인 문제 즉 전략과 기능에 그 초점이 놓인다. 그리고 이러한 전략과 기능의 단계적 훈련과 학습이 중요하다는 점이다.

그런데 문제는 국어과 교육에서 읽기 지도가 과연 읽기 방법과 절차에 대한 지도인지, 아니면 읽기 과정에서 학습자로 하여금 주의를 집중시키도록 함으로써 이해의 효과를 높이는 것인지 단언할 수 없다는 데에 있다.<sup>12)</sup> 이 두 측면을 모두 무시할 수는 없지만, 분명한 것은 읽기 교수·학습의 중심은 전자에 놓인다는 점이다.

이해 과정 자체는 물론 이해 지도 방법에 대해 학문적으로 명확히 밝혀진 바가 없으므로 국어과에서 해야 할 일은 교수-학습법 측면에서 잠정적으로 추정되는 읽기의 학습 전략을 개발하는 것이다.

참고로 Gordon(1980)의 추론 능력 신장을 위한 실험 연구<sup>13)</sup>에 관한 논의를 보자. 이는 초등학교 4학년 대상으로 추론 연습의 4단계와 관련된 Aphael과 Pearson(1982)의 독서 전략 활용 방법의 검정을 위한 실험이었다.

#### <텍스트>

도시락을 되내려 가방 속에 집어 넣고 병수는 버스 정류장으로 달려갔다. 버스는 어느 때보다 더 느리게 가는 것만 같았다. 학교 앞 버스 정류장에서 내린 병수는 정신없이 뛰었다. 허겁지겁 교문을 들어서니, 운동장에는 아무도 없었다.

12) 박수자(1992 : 133-134) 참조.

13) 노명완·손영애·이인재, 1989:93-95. 박수자 : 1992 : 135-7. 참조 재인.

1. 누가 버스 정류장으로 달려갔나? - 병수(텍스트 명시적 질문)
2. 허겁지겁 교문에 들어선 사람은 누구인가? - 병수(텍스트 명시적, 암시적)
3. 운동장에는 왜 아무도 없었을까? - 벌써 수업이 시작되어 학생들이 모두 교실로 들어갔다. [배경지식, 기반 암시적 (scriptally implicit) 질문]

위 세 질문은 각각 ‘바로 거기에(right there)’, ‘생각하고 찾기(think and search)’, ‘나 스스로(on my own)’ 전략으로 명명되고 있으며, ‘교사에서 학생으로’ 그리고 ‘텍스트로부터 학생의 사전 지식으로’ 점차 이동되는 책임 전이 훈련으로서, 궁극적으로 ‘나 스스로 찾기’ 전략을 사용할 수 있게 하는 것으로 알려져 있다.

이에 대해 박수자(1992 : 136-7)는 이들 전략들이 여전히 ‘방법’에 대한 것이 아니라 ‘의미 내용’에 관한 것임을 비판하고 있다. 즉, 해답에 대한 ‘힌트’를 알아낼 수 있는 방법이 어디에도 없다는 것이다. 즉, 위의 질문들은 특정 정보에 초점을 두고 있기 때문에 글마다 질문의 내용이 달라져야 하고, 이는 종전의 지식 위주의 질문과 별 다를 바가 없다는 것이다. 학생에게 자극을 주는 것도 지도의 일부이기는 하겠으나 단지 그것만이 전부라는 인상을 준다면, 언어교육으로서 국어과교육이 갖는 도구교과적 특성은 한계에 직면하고 있다는 점이다. 그리고 예로 든 질문들은 학생의 이해의 결과로 가능한 질문이지 이해 자체를 가르치는 것이 아니라는 것이다.

그러나, 위의 검증 실험이 ‘추론’과 ‘교사에서 학생으로의 책임 이양 모형’과 관련된 하나의 교수-학습 방법의 예시라는 점에서, 박수자의 비판은 논의의 초점에서 벗어났다는 지적도 가능할 수는 있다. 그러나 읽기 지도시 글의 구조에 대한 내용을 다룸으로써 전술한 문제점들을 보완하고자 한 박수자(1992)의 논의는 타당하다 하겠다.

그러나 본질적으로 읽기 교재의 체제는 읽기 영역에서 다루어야 할 핵심적인 내용 요소 체계가 설정되었을 때 가능할 것이다. 그리고 여기에는 이해의 과정이나 방법과 관련되는 기능, 전략들이 적절히 유형화되고, 타

영역들과의 통합성을 고려하여 학생들의 언어 활동을 중심으로 언어적 사고력이 신장될 수 있는 체계를 갖춰야 할 것이다.

그러한 점에서 기존의 교과서와 현행 6차 교육과정에 의거한 교과서 체계들을 분석 점검하고, 그 문제점을 보완할 필요성이 대두된다.

### 3. 교육과정과 교과서의 변천-특히 고등학교 '읽기' 영역을 중심으로

교과서 분석에 대한 연구는 지금까지 상당히 축적되어 왔다. 특히 단편적으로 특정 교육과정 시기의 국어 교과서에 대한 분석 연구들이 주류를 이루어 왔다. 그러나 교육과정과 교과서의 변화 관계를 통시적 측면에서 구체적으로 분석한 연구는 그리 많지 않다. 이런 점에서 손영애(1994, 1995), 이삼형(1994, 1995) 등을 통해서 이루어진 중학교 교육과정의 변천과 교과서의 변화에 대한 분석은 구체적으로 그 변화 양상을 보여 주는 연구라 할 수 있다.

그러나 상대적으로 고등학교 국어 교과서에 대한 변화 양상을 다룬 연구는 그리 많지 않다. 따라서 이에 대한 정리는 어떤 식으로든 필요하며, 나름대로의 의의가 있다고 본다. 그런데, 교과서의 분석에 들어가기 전에, 기본적인 분석의 틀과 용어에 대한 통일이 필요하다고 본다.

교과서의 분석은 교과서의 체제 분석에서 시작한다. 교과서의 체제는 크게 외적 체제와 내적 체제로 구분된다(이삼형, 1994 : 46).

외적 체제는 판형, 글자 크기, 간격, 여백, 삽화, 지질 등을 들 수 있다. 내적 체제는 학습 내용의 선정, 조직 등과 관련된 단위 구성 체제를 가리킨다. 이 내적 체제를 통해 대단원, 소단원의 구분 방식을 살펴볼 수 있다. 달리 말하자면, 단위 구성 방식은 단위간의 계열성을 축으로 하는 '단위간 구성 체제'와 단위내의 통합성을 축으로 하는 '단위내 구성 체제'로 구분할 수 있다.

이들은 계열성과 통합성이라는 차원에서 좀더 세분될 수 있다. 즉, 단원간의 계열성과 통합성, 단원내의 계열성과 통합성으로 구분될 수 있다. 단원간 계열성의 문제는 소위 '영역'의 문제를 분명하게 해 준다. 단원간 통합성의 문제는 영역간의 관계나 비중, 통합적 교육의 문제를 분명히 해 준다. 단원내 통합성은 소단원들이 갖는 대단원과의 위계적 관련성, 대단원 목표 적합성 여부를 파악하게 해 준다. 또한, 단원내 계열성은 소단원들의 유기적 관련성 여부를 보다 분명히 해 준다.<sup>14)</sup>

교과서 분석에서 핵심적인 부분은 단원간 계열성의 문제와 단원내 통합성의 문제이다. 이들의 체제를 가라켜 각각 '단원간 구성 체제, 단원내 구성 체제'로 부르고자 한다.

이러한 구분을 바탕으로 1차에서 6차 교육과정 시기의 고등학교 국어 교과서의 단원간, 단원내 구성 체제를 전체적으로 살펴보되, 특히 읽기 영역을 염두에 두고 논의하기로 한다. 특히 논의의 전개에서 교육과정과의 비교·대조의 틀을 이용하기보다는 바로 교과서의 분석으로 들어가하고자 한다. 이는 논의의 편의를 위한 것 외에도, 교재론 차원에서 교육과정의 논의를 포괄할 필요가 있다는 당위적 차원에 기인하기도 한다.<sup>15)</sup>

그리고, 교과서 단원 구성 체제의 분석에서 특히 6차 시기를 중심으로 다루고자 한다. 이는 6차 시기의 교과서가 가장 최근에 이루어졌고, 자율학습과 학습자 중심의 교과서를 지향하고 있어 그 어느 시기보다도 짜임새 있게 만들어졌다고 보기 때문이다. 아울러, 이러한 점에서 6차 시기 교과서는 차시기 교과서의 방향 설정에 가장 크게 영향을 미칠 수 있다고 판단되기 때문이기도 하다.

14) 이와 유사한 개념으로 손영애(1994)에서는 '단원 구성 방식(각각의 단원이나 단원간의 관계 설정의 기준)', '단원 구성 체제(한 단원 내의 내용 조직상의 문제)'라는 용어를 사용하고 있다. 김창원(1995)에서는 이들을 각각 '단원 조직, 단원 구성'으로 부르고 있다.

15) 이는 박인기(1992)의 국어과 교재론 논의에서도 강조되고 있다.

1) 1-5차 시기 단원 구성 체제의 특징과 문제점<sup>16)</sup>

< 표 3 > 1~6차 교육과정 시기의 국어 교과서 단원 구성 대비표

1 차	2 차	3 차	4 차	5 차	6 차
I. 현대 생활과 국어 II. 단편 소설 III. 문학의 인생 IV. 우리 말과 글의 옛 모습 V. 국어의 발달 VI. 우리의 고전 문학 VII. 국문학의 진동	I. 우리와 국어 생활 II. 국문학의 진동 III. 현대 문학의 이해 IV. 현대 생활과 국어 V. 현대 문학의 감상 VI. 외국과 시나리오 VII. 한국 문학의 중국 문학 VIII. 국문학의 현재 IX. 고전 문학의 감상 X. 우리 말과 글의 옛 모습 * 참고 자료	1. 작가와 명작 2. 동시낭송 3. 국어의 이해 (3) 4. 인간과 문화 5. 문학과 국 6. 고전의 세계 7. 국문학의 명작 (3) 8. 문학과 인생 9. 황초의 길 10. 옹호의 길 (수필)	1. 논설문 2. 서 3. 국어의 이해 4. 시가 5. 설명문 6. 소설 7. 국문학의 이해 8. 수필 * 부록	(가) 1. 토의 2. 독서와 지식 3. 글의 전개방식 4. 언어와 문화 5. 토의와 삶 6. 토론 7. 글의 구조와 독서 8. 표현하기와 고지르기 9. 국어의 역사 10. 외국과 미래 * 부록	(상) 1. 읽기의 본질 2. 문학의 순기능 3. 언어와 국어 4. 읽기의 이해 5. 문학의 유형 6. 글의 내용과 구조 7. 작자, 작품, 독자 8. 국어의 구조 9. 비평적 이해 10. 문학과 현실 * 부록  (하) 1. 독서와 인생 2. 국어의 생활 3. 언어와 문학 4. 설명과 실 5. 국어의 변화 6. 문학과 문화 * 부록

< 표 4 > 1~6차시기 국어 교과서 단원내 구성체제 대비표

1 차	2 차	3 차	4 차	5 차	6 차
○ 단원명, 소단원명 ○ 소단원-역할문제 * (부분) 매주	○ 삽화, 단원명, 소단원 목적 ○ 단원 도입문 ○ 소단원-역할 ○ 문제 * (부분) 매각주 * 참고 자료	○ 단원명, 소단원 차례, 삽화 ○ 소단원 ○ 공부할 문제 * (부분) 매각주	○ 단원명, 소단원 차례, 삽화 ○ 단원 목적 ○ 소단원 1, 2 ..... ○ '학습 문제' * (부분) 매각주 * 부록	○ 단원명, 소단원명, 삽화 ○ 단원의 역할 ○ 소단원 1 ○ 학습활동 ○ 단원의 마무리 * (각주) 매주 없음 * 부록	○ 단원명, 소단원 차례, 삽화 ○ 단원의 길잡이 ○ 학습 목표, 준비 학습 ○ 학습원 원리 ○ 소단원 1 - 학습 활동 - 학습 활동 도움말, 평가 중심 ○ '말하기, 듣기' 학습 활동 ○ 학습 활동 도움말, 평가 중심 ○ '쓰기' 학습 활동 - 학습 활동 도움말, 평가 중심 ○ 단원의 마무리 ○ 단원의 마무리 도움말 * 전체 치매 (소단원 하단 주석) * 부록(참고자료)

16) 여기에 참고한 교과서 자료는 1-4차는 '고등 국어 3'을 기준으로 하였고, 5차는 '하권'을, 6차는 '상, 하권' 모두를 다루었다. 특히 본고에서는 가장 최근의 6차 교과서가 중점적으로 분석, 검토된 필요가 있다고 판단되었기 때문에 상·하권 모두를 다루었다.

## (1) 1차 교육과정 시기

제 1차 교육과정(1955년에 공포) 시기의 교과서는, 우리의 주체적인 힘과 구체화된 교육과정에 의거해서 제작되었다는 점에서 그 의의가 크다.

그러나 단원간이나 단원내 구성 체제(통합성, 계열성) 측면, 교수·학습의 내용과 방법을 포괄한다는 측면, 과정·전략 중심의 접근법 등에 대한 고려는 거의 반영하지 못하고 있다.

첫째, 단원간 구성 체제와 관련하여, 국어학·국문학 중심의 내용 체제 중심이라는 점이다. 총 7단원 중 국문학 지식이나 작품이 4-5단원, 국어학 관련 단원이 1-2단원, 말하기나 읽기와 관련된 것이 1단원이다. 단원수의 구분이 '4-5', '1-2'와 같이 애매한 이유는 'IV. 우리 말과 글의 옛 모습(1. 훈민정음, 2. '용비어천가'에서, 3. '두시언해'에서, 4. '소학언해'에서)'이 고전 문학이나 중세 국어에 모두 걸쳐 있다고 판단되기 때문이다. 그리고 'I. 현대 생활과 국어(1. 토의를 원만하게 진행시키려면 2. 현대 생활과 신문 3. 기미 독립 선언문)'는 '토의'와 같이 말하기 관련 소단원 뿐만 아니라 읽기와 관련되는 제재도 들어 있다.

둘째, 1차 시기의 교과서는 여타의 시기와 달리 대단원명의 제시와 같은 면에 소단원이 바로 시작된다. 이는 다른 시기의 교과서들이 '대단원, 소단원 차례, 삽화'로 구성되어 있는 것에 비해 큰 차이가 있다.

다음으로 1차 시기 교과서의 단원내 구성 체제상의 특징과 문제점은 다음과 같다.

첫째, 단원의 계열성과 통합성 차원에서도 많은 문제를 보여 준다. 전술한 I 단원은 단원내 계열성의 문제가 심각하게 드러나는 단적인 예라 하겠다. 왜냐하면 이들 소단원들이 대단원을 형성해 내는 어떤 계열성이나 체계성을 담고 있다고 보기 어렵기 때문이다. 물론 이러한 대단원이 '현대 국어 생활에서 토의와 신문의 중요성'을 암시하는 것이라 할지라도 학습자가 이를 인식하기란 쉽지 않다. 그 뿐 아니라 '3. 기미 독립 선언문'이 '현대 국어 생활'과의 관련성 성립에도 많은 문제가 있다.

또한 'III. 문학과 인생 (1. 문학과 인생 2. 문학과 예술 3. 문학의 이해



와 감상) 단원이나 'V. 국어의 장래 (1. 국어의 장래 2. 외래어 표기에 대하여)' 단원들은 대단원이 특정 소단원의 명칭과 동일하게 설정되어 있어 단원내 통합성 문제가 제기될 수 있다.

둘째, 대단원명과 소단원명이 동일면에 제시되어 있으며, 소단원의 차례를 보여 주지 않고 있다. 이는 교과서가 제재와 독본 중심 체제의 특성을 띠는 것과도 무관하지 않다.

셋째, '익힘문제'는 독립된 면으로 구성되지 않고 본문에 바로 연결되어 있다. 이는 '익힘문제'에 대한 독립성, 중요성이 그리 크게 인식되지 못했음을 반증한다 하겠다. 그 근거로 질문 문항들 역시 주로 텍스트 명시적 질문들에 한정되어 있고, '생각해 보라, 반성하여 보라, 연구하여 보라' 등 대부분 실질적인 학습활동이 가능할지 의문스런 과제들을 제시하고 있다는 점이다.

또한 학습자의 수준은 고려하지 않은 듯한 질문의 예가 많이 나온다. 가령 '토의에 참가하는 사람이 지켜야 할 일을 일람표로 꾸미고, 그것을 바탕으로 한 평가의 기준을 만들어 보라.'와 같은 문항의 경우, 학습자들에게는 어려운 부분일 수밖에 없다.

넷째, 미주(尾註) 혹은 내각주를 통해 고어(古語)나 외래어, 고유명사 등을 풀이하고 있다. 이는 고문이나 문학 관련 단원에 특히 많다. 그런데, 주석의 목적이 독자(학습자)가 읽는 도중에 도움을 받을 수 있게 한다는 점에 있다면, 미주의 형식보다는 3, 4차 시기와 같이 내각주의 형식으로 제시하는 것이 바람직하다.

## (2) 2차 교육과정 시기

2차 교육과정(1963년 공포) 시기의 교과서는 특징은 다음과 같다.

첫째, 단원간 구성 체제의 측면에서 볼 때 특정 영역에 편중되는 부정적 측면이다. 즉, 2차 시기 교과서는 1차에 비해 문학이 대폭 강화된 모습을 보여준다. 특히 '외국문학/한국 문학과 중국 문학, 회곡과 시나리오, 논설문의 실제'의 세 단원이 1차에 비해 늘어났다. 이는 단원간 계열성

과 통합성의 문제점과도 관련된다.

둘째, 첫째와 같이 부정적인 면도 있지만, 언어 표현(I 단원)이나 읽기 영역의 보완(VIII 단원)은 단원의 통합성 차원에서 긍정적이라고 할 수 있다. 즉, 단원의 통합성이나 단원간 계열성도 1차에 비해 다소 향상되었다. 즉, 'I. 우리의 국어 생활 (1. 토의를 원만하게 진행시키려면 2. 연구 발표는 어떻게 하나 3. 표현의 기교)' 단원은 언어 표현이라는 측면에서 제재 선정만으로 볼 때는 1차에 비해 계열성을 확보하고 있다.

한편, 'VIII. 논설문의 실제(1. 한국의 사상 2. 우리 과학 기술의 진흥책 3. 유비 무환)' 단원 설정은 읽기 영역의 보완으로 볼 수 있고, 제재 역시 다양하게 제시되어 있어 긍정적이라 하겠다. 그러나 여전히 계열성의 확보라는 측면에서는 문제점들을 담고 있으며, 단순히 읽기 자료로 제시된 듯한 독본형의 문제점을 해결하지 못하고 있다. 그 예로 'IV. 현대 생활과 국어 (1. 현대 생활과 신문 2. 언어와 사회 3. 우리의 언어 생활 4. 기미 독립 선언문)'을 더 들 수 있다.

셋째, 삽화가 단원명 제시 바로 위에 새롭게 게재되고, '단원의 길잡이'에 해당하는 내용의 진술이 1차에 비해 추가되었다. 그 밖에 '익힘 문제'의 유형은 1차와 같이 '생각해 보라, 알아 보라, 읽어 보라'등 큰 차이가 없으나, 오히려 문항 수는 1-2개 정도 썩이 축소되었다.

넷째, 단원의 길잡이에 해당하는 단원 도입문이 추가되었다. 이는 학습의 안내 역할로서 긍정적으로 평가된다. 그러나 그 내용이 매우 추상적이고 일반적이라는 것이 흠이다.

다섯째, 소단원 제재 내용의 주석과 관련하여 1차 때의 미주(尾註)를 지양하고 내각주 형식을 채택하고 있다. 이는 독자의 읽기 과정에 참고하도록 한다는 면에서 긍정적이라고 본다.

### (3) 3차 교육과정 시기 (고등 국어 3)

3차 교육과정 시기(1974년 공포) 교과서의 특징은 다음과 같다.

첫째, 단원간 구성 체제와 관련하여, 3차 시기는 화제(topic) 혹은 주제

중심의 단원 구성과, 다양한 제재의 글을 다수 게재했다는 점을 특징으로 한다. 즉, 일련 번호를 붙이지 않은 10개 단원에 각각 3-5개의 소단원으로 구성, 전체 34편의 제재로 구성되어 있다. 1, 2차에 비해 논설, 설명, 수필 등의 읽기 제재가 다양해졌다. 실제로 언어, 문학과 관련된 내용을 제외하면 5개 단원이 읽기 자료의 단원에 해당한다고 볼 수 있다.

둘째, 문제는 3차 시기의 교과서가 단원간 통합성이나 계열성 측면에 대한 고려가 없이 글만을 대량 게재함으로써 독본 자체의 성격을 가장 강하게 드러내고 있다는 점이다. 그 단적인 예가 ‘인간과 문화(12. 인간과 문화 13. 한국의 미 14. 6월의 시)’ 단원이다. ‘자기의 발견(1. 기미 독립 선언문 2. 순국선열추념문 3. 유비 무환), 동서 남북(4. 세계의 시정 5. 랑드 황원을 지나며 6. 한국의 사상)’도 마찬가지이다. 이들이 단원내 통합성을 가질 수 있는 것은 1~3의 글을 통해서 ‘자기를 발견’하거나, 4~6의 글을 통해서 ‘세계의 사상과 문화를 이해하고, 우리의 것을 발견’하는 의미에서 가능할 것이다. 이는 3차 시기가 갖는 역사적 특수성과 가치관의 강조라는 측면과 무관하지 않다. 이러한 점에서 3차 시기의 교과서는 단원간 혹은 단원내 계열성에 대한 고려가 없고, 목표 중심이라기보다는 독본 자료 중심이라는 비판을 면하기 어렵다.

셋째, 2차와 달리 단원명, 소단원 목차를 제시하고 그 밑에 삽화를 제시함으로써 대단원 첫면의 디자인이 현재와 같은 상태로 이루어지고 있다. 이는 대단원·소단원명이 첫 눈에 들어올 수 있도록 (상단에) 강조되었다는 점에서 좀더 효과적이라 할 수 있겠다.

넷째, 2차에 신설되었던 단원 도입문이 다시 없어졌다. 이는 2차 때의 단원 도입문의 내용이 사실상 큰 도움이 되지 못한다는 것을 반영한 것으로 보인다. 그러나 문제는 단원 도입문 설정 여부가 아니라, 그 실질적 내용을 보완하고 명확히 했어야 한다는 점에서 단원 도입문의 폐지는 잘못된 판단이라 하겠다.

다섯째, 단원내 구성체제와 관련하여 1, 2차에 비해 가장 큰 차이는 ‘공부할 문제’에 있다. 이는 기존의 ‘익힘 문제’를 강화하고 있다. 즉, 질문의 문항

수를 늘리고, 내용과 활동을 구체화하고 있으며, 한자 학습을 새롭게 추가하고 있다. ‘공부할 문제’의 중심 틀은 다음과 같이 유형화 되고 있다.

- ① 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등과 관련된 활동이나 태도의 강조
- ② 글의 주제를 묻거나 요약하기 과제의 제시
- ③ 특정 용어의 개념, 어구나 문장의 의미를 묻는 질문
- ④ 한자 익히기

특히 3차에서는 가치관이나 생활 태도에 대해 생각해 하거나 그 중요성을 강조하는 과제가 많다는 점에서 시대적 특징을 반영하고 있음을 볼 수 있다. 그리고 무엇보다도 말하기, 읽기, 쓰기와 관련되는 언어 활동들을 ‘공부할 문제’를 통해 접근하기 시작하고 있다는 점이 특징적이다.

그러나 이러한 ‘공부할 문제’들은 1, 2차에 비해 다소 상세화 되었다는 긍정적인 측면 외에 여전히 많은 문제점을 지닌다. 즉, 여전히 거의 대부분의 ‘공부할 문제’가 읽기 결과 중심 활동이라는 점이다. ‘공부할 문제’를 통해 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 언어 활동에 접근하고자 하는 시도는 매우 발전된 것이기는 하다. 그러나 대부분 단순히 활동 그 자체의 과제를 제시하고 있거나, 태도를 강조하는 차원에서 반복적으로 이루어지고 있어 전혀 활동의 계열성을 담고 있지 못하다는 문제점을 지닌다.

이는 각 단원이 개별적인 필자들에 의해 비체계적으로 이루어졌다는 점을 그대로 보여주는 것이다. 그리고 여전히 ‘알아 보라, 생각해 보라, 감상해 보라’ 등의 송환(feed back)이 불가능하고, 학습자에게 떠넘기는 과제의 유형이 여전히 반복되고 있다는 점이다.

그 밖에 미주(尾註)를 지양하고 내각주 형식을 채택한 것은 2차와 동일하다.

#### (4) 4차 교육과정 시기

4차 교육과정(1981년 공포) 시기의 단원 구성체제의 특징은 다음과 같다.

첫째, 4차는 철저하게 글의 갈래(장르) 중심 단위 체제이다. 이는 1학년 국어 교과서의 단위명을 보면 더욱 극명하게 나타난다. 즉, '시 (1) (2), 설명문 (1) (2), 수필 (1) (2), 전기, 희곡과 시나리오, 논설문 (1) (2), 국어의 이해, 시조, 소설, 기행문, 국문학의 이해'로 단위 구성이 이루어지고, 40여편의 글을 게재하고 있다.

둘째, 학습 목표형 단위 도입문의 설정이 긍정적으로 평가될 수 있다. 3차에서 폐지되었던 단위 도입문은 2-3개의 학습 목표에 해당하는 진술과 더불어 설명으로 이루어져 있다. 이는 학습 목표 혹은 과제를 분명히 제시해 주고 있다는 점에서 긍정적이다.

셋째, '학습 문제'가 기존의 경우처럼 매 소단원마다 있는 것이 아니라, 대단원의 뒷 부분에 한꺼번에 실려 있다. 따라서 언뜻 보면 '학습 문제'가 매우 강화된 듯하지만 실상은 그렇지 않은 것이다. 학습 문제의 특징은 글의 구조에 대한 관심이 그 어느 때보다 크며, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학의 각 영역들을 골고루 '학습활동'에서 다루고자 한 시도가 두드러진다. 그러나 특히 쓰거나 언어 관련 문항의 경우 소단원 제재와 아무런 관련성도 갖지 못한 채 불쑥 제기된 경우가 대부분이다.

넷째, 그러나 4차 국어 교과서가 비록 체계성과 계열성 있게 구조화되지는 못했지만, 다양한 영역, 언어 활동에 대한 관심이라든지, 글의 구조 등에 대한 중요성의 인식은 매우 긍정적인 것으로 받아들일 만하다. 다만 여전히 결과 중심적 '학습 문제'를 지향하고 있고, 쓰거나 언어 영역 관련 '학습 문제'가 단위내의 지문들과 유기적 관련성을 갖지 못하고 있다는 점이 문제점으로 지적될 수 있다.

#### (5) 5차 교육과정 시기

5차 교육과정(1988년 공포) 시기 교과서의 특징은 다음과 같다.

첫째, 단원간 구성 체제와 관련하여, 철저히 영역 중심이다. 즉, 10단원 중 말하기·듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학이 모두 2단원씩이다.

둘째, '단원의 길잡이'가 설정되었다. 이는 비교적 단위 관련 내용을 쉽

게 안내하고는 있으나, 핵심적인 학습 목표 내용을 분명히 전달하는 데는 4차에 비해 떨어지고 있다.

셋째, 단원내 구성 체제 역시 목표와 방법 중심 체제로 바뀌고 있음을 보여 준다. 예를 들어, '2. 독서와 지식((1)독서와 지식 (2)인간의 특징 (3)기미독립선언서)' 단원의 경우 비록 '독서와 지식'과의 관계를 읽기 체제의 형식으로 제시하고는 있으나, 그 자체만으로도 큰 의의가 있다고 하겠다. 이는 '7. 글의 구조와 독서((1)글의 구조와 독서 (2)현대 사회의 과제 (3)진동과 창조)' 단원에도 해당한다. 이는 단원명 자체를 교수·학습의 중심 목표와 내용에 일치시키고자 하는 노력의 일환이라고 할 수 있다.

넷째, 그러나 단원내의 계열성이라는 측면에서는 여전히 문제점을 안고 있다. 즉, '2. 독서와 지식((1)독서와 지식 (2)인간의 특징 (3)기미 독립 선언서)' 단원의 경우, '(1) 독서와 지식'이 초점이 되고, 이를 토대로 (2), (3)의 글들을 적용하여 읽기를 의도한 것으로 파악된다. 그러나 이 단원은 이러한 의도가 있건 없건 간에 단원의 계열성 성립은 커다란 문제점을 안고 있다. 무엇보다도 소단원 (3)은 모든 시기의 교과서에 빠짐 없이 수록되어 있는데, 이는 한자 어휘 지식만으로는 설명될 수 없을 것이다.

다섯째, 4차 시기까지 (부분) 내각주 형식이나마 참고 사항이 실려 있었지만, 5차에서는 모든 주석이나 참고 사항이 빠져 있다. 이는 교과서가 교수·학습의 진정한 안내 역할을 해야 한다는 관점에서 볼 때, 개선된 것으로 보기는 어렵다.

여섯째, 4차와 달리 1, 2, 3차 때처럼 학습 활동이 매소단원마다 제시되고 있다.

학습 활동은 텍스트 관련적인 과제 제시, 단원의 마무리는 적용 과제 제시가 특징을 이룬다. 한자 학습이 빠진 것도 특징이다. 그러나 읽기 결과 중심의 활동은 기존과 같이 변함이 없다. 이러한 문제점은 이삼형(1995: 165)에서도 지적되고 있다. 즉, 4·5차 교육과정 시기의 국어과 교과서의 '소단원 체제'에 대한 언급에서, '기존의 교과서는 읽기 전 활동이

나 읽는 도중의 활동에 대해서는 배려를 하지 않고, 다만 학습 활동을 본문의 뒤에 제시함으로써 읽기 후 활동에 대한 것만 배려한 것이 된다'고 지적하고 있다. 무엇보다도 단원의 마무리가 적용 과제의 형식으로 제시된 것은 바람직한 것으로 보인다.

## 2) 6차(현행) 시기 단원 구성 체제의 특징과 문제점

다음은 현행 6차 교육과정(1992년 공포) 시기 고등학교 국어 교과서의 단원 구성 체제의 특징과 문제점을 살펴보기로 한다. 이는 현재 시행되고 있는 점에 비추어 볼 때, 좀더 추이를 지켜보면서 교육 현장과의 지속적인 피드백이 요구되는 부분이기도 하다. 그러나 이미 상, 하권이 모두 제작 완료되어 현장에 배포되었고, 그에 따라 교사들의 다양한 반응들이 나오고 있는 시점에서 그 점검과 확인 작업은 중요한 의미를 갖는다.<sup>17)</sup>

6차 시기 교과서의 단원 구성 체제는 전례없이 획기적인 것이라고 단언할 수 있다. 앞의 <표 3>과 <표 4>에서도 알 수 있듯이, 타 시기에 비해 복잡하리만큼 상세화되고 체계화되어 있다.

첫째, 단원 구성 체제면에서 보면 상권은 모두 10개의 대단원으로 이루어져 있는데, 읽기 4, 언어 2, 문학 4 단원으로 구성된다. 반면에 하권은 말하기·듣기 1, 읽기 1, 언어 2, 문학 2 단원으로 구성되어 있다. 여기에 각 단원마다 말하기·듣기, 쓰기가 학습활동 형식으로 '영역 자체의 체계를 고려하되, 대단원의 성격과 연계되도록' 통합적으로 구성되어 있다. 이는 각 영역을 중심으로 단원간 체계를 구성하되, 음성언어 활동이나 표현

17) 실제로 본고에서 문제점으로 지적되고 있는 사항들 중의 상당수는 현장 교사들의 경험과 비판을 반영한 것이다. 물론 필자가 개인적으로 접촉한 몇몇 교사들의 예에 국한되기는 하였다. 그러나, 그 중에는 국어과 교사들의 모임을 통한 자체 토론 결과가 반영된 것도 있어서 그렇게 특수한 일부 의견만은 아니라고 생각한다. 제작된 교과서에 대한 현장 교사들의 피드백은 외국(특히 영국)의 경우, 매우 활발하고도 지속적으로 이루어져서 개정에 반영되고 있다고 한다. 이 점 우리나라도 크게 참고할 필요가 있다고 본다.

영역은 통합적인 활동이 가능하도록 함으로써 단원간 통합성이라는 측면에서도 긍정적이다. 이러한 점에서는 '3. 언어와 문학' 단원의 설정도 높이가 평가할 만하다.

둘째, 단원내 구성 체제와 관련한 통합성과 계열성은 많이 향상되었지만, 여전히 문제점을 지니고 있다. 그 예로 'I. 독서와 인생((1) 나의 길, 나의 삶 (2) 소설은 왜 읽는가 (3) 기미 독립 선언서)'의 경우, 전시기에 비해 소단원 (1), (2)는 대단원명에 비추어 볼 때 상당한 통합성과 계열성을 갖는다. 그러나 6차에서도 어김없이 수록된 '(3) 기미 독립 선언서'의 경우, 단원의 계열성이나 통합성의 측면에서 상당히 이질적이다. 이 글은 국어과 교과서의 제재 선정의 측면에서 그 동안 빠져서는 안된다는 강박관념으로 작용하는 듯이 보일 정도이다. 비록 교과서에서는 다양하고, 가치 있는 모범적인 글들을 실어야 한다고 하더라도 단원 구성 체제의 측면에서 통합성과 계열성의 기본 원리들을 무시해서는 안 될 것이다. 그런 점에서 앞의 소단원 (3)은 오히려 상권의 '4. 읽기와 어휘' 단원에 포함시키는 것이 적절하다.

셋째, 그 밖에 6차에서 새로운 단원 구성 체제의 요소로는 "학습 목표, 준비 학습, 학습할 원리, 중요 어구(처마 활용), 평가 중점, 학습 활동이나 '단원의 마무리'의 도움말, 참고 자료"의 제시를 들 수 있다.

이는 6차 교과서의 기본 방향을 알려 주는 '일러두기'에도 잘 나타나 있는 바와 같이 '원리 학습, (학습자의) 학습 활동 중심의 자율 학습'이라는 점에서 매우 긍정적인 체제 변화라고 하겠다. 즉, '학생 스스로 공부해야 할 목표를 찾고, 그 목표에 도달하기 위한 과정을 스스로 해결해 나가며, 자신이 공부한 결과를 주체적으로 판단'하는 자율 학습을 지향하고 있다. 또한 '학습 원리를 통한 기본 개념, 방법의 학습과 그 활용'이라는 원리 학습을 중심으로 하고 있다. 이는 하나의 소단원(글)은 모범 예문이라기보다 학습할 원리를 실습하는 대상으로서, 학습자 중심의 학습 활동을 통해 궁극적으로 '국어 생활의 능력 향상'을 기한다는 의도에서 출발하고 있다.



그리고 한 단원의 수업 시간은 10시간으로 책정되어 있으며<sup>18)</sup>, 이를 각각 '준비 학습 1, 학습할 원리 1, 말하기·듣기 학습활동 1, 쓰기 학습활동 1, 단원의 마무리 1, 소단원 학습 5'시간으로 적절히 안배하도록 권장하고 있다.

이러한 교과서의 구안 이념과 단원 구성 체제는 실제로 매우 긍정적이며, 이상적인 것으로 평가된다. 그러나 여기에는 실제 적용과 관련한 세부적인 측면에서 몇 가지 문제점들이 발견된다. 구체적으로 그 문제점들을 지적하고 그 해결 방안을 살펴보기로 한다.

먼저 읽기 단원 체계상의 문제점을 살펴보기로 한다.

읽기 영역과 관련하여 6차 시기 교과서에서는 최근의 '읽기 전·읽는 중·읽은 후 활동'이라는 교수·학습 모형을 유용하게 적용하고 있다. 이는 '준비학습'과 '학습활동'을 통하여 수행 가능하도록 구안되어 있다. 그러나 여기에는 해결되어야 할 문제점으로 '학습할 원리, 소단원(제재), 학습 활동' 사이의 유기적 관련성의 부족을 들 수 있다. 그 대표적인 예로, 읽기 전, 읽는 중, 읽은 후의 전략적 접근 방법의 적용이 제대로 발휘되지 못한 점을 지적할 수 있다.

첫째, 읽기 전 활동이 소단원 뒤의 '학습 활동'에 모두 포함되어 있어, 실질적 효과를 기대하기 어렵다. 그렇다고 제재를 읽어 나가기 전에 학습 활동을 먼저 확인하고 들어가도록 하는 안내나 장치도 없다. 이는 기존의 '글 제시후 학습 활동'이라는 틀과 교과서관에서 벗어나지 못한 한계로 지적될 수 있다.

이러한 문제의 해결은 다음과 같은 두 가지 방법이 가능할 것으로 보인다.

그 하나는 <준비 학습> 뒤에 본 소단원(제재)에 들어 가기 전에 '읽기 전 활동'을 제시하는 방법이다. 다른 하나는 '안내'를 통해 '학습 활동' 상

18) 좀더 구체적으로 보면 '6단위×17주=102시간'으로, 이를 10단원에 적용하면 대략 한 단위당 열 시간이 된다.

에 제시되어 있는 '읽기 전 활동'을 미리 확인하도록 하는 방법이다. 이들 중 학습자의 편리를 고려할 때, 첫째 번 방식이 더 좋을 것으로 생각된다.

둘째, '읽는 중 활동' 역시 마찬가지다. 실질적인 '읽는 중 활동'이 이루어지기 위해서는 독자(학습자)가 읽어 나가는 가운데 활동할 수 있는 체제로 이루어져야 타당하다고 본다. 이를 위해서 소단원(제재)의 중간중간에 교과서 면의 날개를 활용하는 방법이 적극적으로 검토되어야 할 것으로 생각된다.

교과서 면의 하단(처마)에 제시되고 있는 중요 어구들도 그때 그때 확인할 수 있도록 옆면의 날개를 활용하는 것이 바람직하다고 본다. 아니면, 2~4차 때와 같이 내각주 형식으로 번호를 붙여 줌으로써, 학습자가 좀더 쉽게 참고할 수 있을 것이다. 이는 읽기 과정에 그때 그때 해결되어야 하는 어려움으로, 훈련의 차원에서 상당히 중요한 문제이다.

다음은 읽기 단원의 계열성 확보와 전략적인 단원내 구성 체제의 필요성에 관한 문제이다.

읽기는 의미의 재구성 혹은 재창조라는 측면에서 독자의 주의 깊은 읽기 태도가 요구된다. 그러나 일반적으로 독자들은 정독 중심보다는 통독(通讀)이나 속독(速讀)의 방식을 택함으로써, 정확한 정보 처리나 비판적 읽기에 실패하고 있는 것으로 보인다. 이는 아직도 70년대의 속독의 풍조나 무조건적인 다독(多讀)이 가져다 준 잘못된 습관에 기인하는 것으로 생각된다. 물론 읽기의 목적이나 상황 등에 따라 적절한 읽기 전략을 동원할 필요가 있는 것은 사실이다. 그러나 읽기는 독자의 배경지식과 텍스트 의미의 재구성, 이를 위해 필연적으로 소요되는 사고의 시간 등을 고려할 때 정독지향이 더 중심이 되어야 하리라고 본다. 이는 특히 읽기·교수 학습 상황에서는 강조되어야 할 사항이다.

그런데 위와 같은 전략 중심의 읽기 교수·학습 전개는 한편으로 독자의 자유로운 읽기 행위를 방해한다는 주장도 가능하다. 그러나 이러한 전략들의 훈련과 학습이 무의미한 것이 아니라면 반드시 필요한 과정이다.

다만 모든 읽기 제재들이 여기에 따를 필요는 없다고 본다. 보통 하나의 (읽기)단원이 둘 이상의 소단원(제재)로 이루어진 점에 비추어 볼 때, 이 제재들을 단순히 나열할 것이 아니라 전략적으로 제시할 필요가 있다.

가령, 첫째 소단원은 전술한 전략 중심의 체제로 비교적 상세하게 제시하고, 다음 제재는 비교적 간단 명료하게 읽기 활동의 주요 유형들을 제시한 후, 마지막 제재는 별도의 안내나 단서가 없이 학습자 스스로 적용해 나갈 수 있도록 하는 방법이다. 이는 최근에 일반화되고 있는 직접 교수법이나 현시적 교수법의 ‘책임 이양 모형’과도 대비될 수 있는 유의미한 교수 · 학습 방법이다.<sup>19)</sup>

이를 위해서는 제재 선정 역시 기존의 모범적, 교훈적인 것만을 고집할 것이 아니라, 전술한 학습 전략의 습득에 적절한 것을 중심으로 폭넓게 이루어질 필요가 있다. 이삼형(1995)에서는 ‘결과 지향적 교과서’를 비판하고 ‘과정 지향적 교과서’, ‘전략 지향적 교과서’의 필요성을 주장하고 있는 바 이는 중요한 지적이라고 생각한다. 즉, 읽기 교과서는 결과나 과정 지향적 교과서에서 전략 지향적인 교과서로 나아가야 한다는 점이다. 이는 특정 지식을 학생들에게 알게 하는 것에서, 지식을 생산하고 조정할 수 있는 능력을 길러준다는 점에서 교육의 변화 추세와도 일치하는 것이라고 할 수 있다.

아울러 과정 지향적 교과서의 예로, ‘글의 제목과 지은이 다음에 글에 대한 간단한 안내를 제공한다거나, 본문 옆에 날개를 붙이거나 하단부(처마)를 이용하여 적절한 질문이나 안내를 제공하는 교과서’를 들 수 있다. 이는 이미 초등학교 4~6학년의 경우에 시행되고 있는데, 고등학교의 경우에도 전략의 적용이라는 차원에서 제한적이거나 긍정적으로 검토할 필요가 있다고 본다.

19) 이와 관련된 유사한 지적으로 이삼형(1995:166)을 들 수 있다. 즉, ‘현행 교과서의 소단원 체제는 읽기 학습의 책임을 처음부터 학생에게 지우고 있다는 점이 지적될 수 있다. …… 독해의 책임을 처음부터 학생에게 지우기 전에 학생에게 충분한 연습 기회를 제공해서 책임 이양이 점진적으로 이루어지도록 해야 한다. 전통적인 우리 교과서 체제는 이러한 점진적인 책임 이양 원리에 어긋나는 것으로 보인다.’

다음은 6차 교과서를 다루는 교수·학습 현장에서 호소하는 문제점이나 어려운 점인데, 본고와는 직접적인 관련성은 없지만, 이는 수정 보완이나 새로운 교재 구안 작업에 참고할 필요가 있다고 생각된다.

첫째, 전체적으로 학습의 분량이 너무 많다는 지적이다.<sup>20)</sup> 지문의 길이나 수도 문제지만, 학습활동의 경우 대개 몇 개의 문항을 교사가 선택해서 풀이하는 실정이다.

둘째, 준비학습이나 학습 활동의 내용이 적절한 것인지 꼭 필요한 사항인지 의문이 가는 부분들이 존재한다. 이는 실제 교수·학습의 상황-즉, 시간, 학생들의 수준 등-을 고려해서 엄선되어야 할 것으로 보인다.

셋째, 대체로 학습의 원리, 학습활동의 추상화 수준이 높아서 학습에 어려움이 있다. 학습할 원리를 중심으로 학습활동에 따라 교수·학습이 이루어지도록 이상적으로 짜여져 있기는 하나, 이러한 활동의 결과 실제로 학생들이 학습의 초점-무엇을 배웠는지-을 제대로 파악하지 못하는 경향이 있다는 현장의 반성과 지적이다. 이는 자율학습 체제의 교수·학습이 제대로 이루어지지 못하는 한 요인이기도 하다. 따라서 수학과교육에서도 이와 유사한 지적이 있는 것처럼<sup>21)</sup>, 교수·학습 내용이나 제재, 질문의 수준 등의 난이도를 낮출 필요가 있다고 본다.

넷째, 중요어구 선정에 문제가 있다. 특히 학습활동의 어휘는 주로 한자 어휘에 치중되어 있다.

다섯째, 단원의 마무리는 대체로 반복 학습의 형태로 제시되고 있는 바, 이는 적용이나 응용 문제의 형태를 적극적으로 활용하는 것도 검토될 필요가 있다. 비록 단원의 마무리가 대단원의 교수·학습 결과를 정리하

20) 특히 상권(10단원)이 그러하고, 상대적으로 하권(6단원)은 많이 개선된 것으로 보인다.

21) '우정호(1996: 138), 현행 교육과정 분석과 수준별 교육과정 개발 방향의 탐색, 교육과정연구 제14권 제2호'에서 "수학과 교육과정 분석과 수준별 교육과정 개발"에 대한 토론"을 통해 "고등학교 1학년 수학의 수준을 현재보다 낮출 것을 제안"하고 있다. 여기에서는 아울러 "교육과정 개편 작업과 병행하여 소위 '전과'나 '자습서'가 교육과정 취지에 역행하는 일이 없도록 하는 장치가 교육과정에 설치되어야 한다"고 주장하고 있는 바 참고할 필요가 있다고 본다.

는 것이기는 하지만, 단순히 요점에 해당하는 내용을 문제로 제시하는 것만이 능사는 아니라고 본다.

여섯째, 말하기·듣기, 쓰기의 경우 시간과 활동상의 제약이 크다. 실제로 이 부분을 다루지 않는 경우가 많다. 조별 활동 등 수업 운영의 묘를 살릴 수도 있으나, 조별 활동 자체가 불가능한 교실 환경을 감안할 때 적절한 대안이 필요하다.

전술한 몇 가지 문제점 중에서도 자율 학습이나 학습자의 활동 중심의 교수·학습이 제대로 이루어지 못하고 있다는 것은, 6차 교과서의 기본 방향에 비추어 볼 때 문제가 자못 심각하다. 여기에는 다음과 같은 몇 가지 이유와 해결 방안이 필요하다고 본다.

첫째, 교사의 재교육 문제이다. 실제로 기존의 전달 중심의 교수·학습에 익숙해져 있는 교사나 학생들의 태도에 대한 변화가 요구된다. 이를 위해서 우선적으로 6차 교과서와 같은 교재 구안의 이유와 필요성에 대한 교사들의 재교육이 필요하다.

물론 교사들을 대상으로 한 자격연수나 일반연수가 시행되고는 있지만 이는 매우 제한적이다. 실질적으로 교사들을 대상으로 한 대규모 연수가 불가능하다면, 기본적인 안내나 지침 형태로 모든 교사들이 직접 받아 볼 수 있는 장치가 필요하다. 이는 특히 현재 교사용 지도서가 별도로 배포되지 않는 6차 고등학교 국어의 경우 필수적이라고 할 수 있는데, 구체적으로 PC 통신이나 EDUNET 등을 이용하여 공개적으로 전달하는 것도 그 한 방법이 될 수 있다.

둘째, 교사들이 실제로 6차 교과서의 긍정적인 측면이나 그 의의를 충분히 알고 있으면서도 제대로 실천에 옮기지 못하고 있는 가장 큰 이유로 입시 위주의 현장 교육 문제를 자인하고 있다. 따라서 교수·학습 중의 직접평가와 그 반영에 대한 문제가 적극적으로 검토될 필요가 있다.

실제로 대부분의 고등학교에서는 현행 교과서를 수능시험의 읽기 자료로 활용하는 실정이다. 일부 특수학교의 자유 토론, 토의식 수업의 경우

긍정적 수업 효과가 큰 것으로 알려져 있다. 그러나 일반적으로 학생들은 평소 강의식 학습 분위기에 익숙해져 있다고 한다. 따라서, 수업중의 자유로운 토론, 토의, 발표에 따라 직접 평가 형식의 도입이 절대적이라는 점이다. 이에 대한 평가의 기준과 반영 방법이 구체적으로 마련되어야 할 것으로 보인다.

셋째, 일률적으로 특정 학년의 학생들에게 특정 교과서가 ‘공급’되고 있는 현실에서 벗어나, 개인차를 고려하여 수준에 맞게 ‘선택’될 수 있는 교재의 구안 제작이 필요하다. 이는 교재에 대해 어려움을 느껴 자율학습이 불가능한 학생들에게는 거의 절대적으로 필요한 사항이다. 이는 4절에서 후술할 것처럼, 간단한 기본 교재와 보충·심화 교재의 활용으로 상당 부분 해결될 수 있을 것으로 본다.

지금까지 1~6차 시기에 이르는 고등학교 국어과 교과서의 단원 구성 체제에 대한 특징과 문제점들을 단원간, 단원내 구성 체제를 중심으로 살펴보았다. 이를 간단히 요약하자면, 1, 2차 시기에는 국어학, 국문학 지식 전달을 위주로 하는 내용, 제재 중심에 가깝다. 3차 시기는 화제나 주제 중심의 단원 구성으로 궤도를 많이 이탈한 감이 있으며, 4차는 철저한 문종(장르) 중심을 띠고 있다. 5차에 들어서부터 국어 교과서는 영역과 방법 중심으로 전환하게 된다. 그러나 5차까지도 여전히 결과 중심의 학습 활동과 제재, 독본 중심의 전통적 교과서관, 단원의 계열성과 통합성의 문제가 잔존해 있는 것이 사실이다.

이에 비해 6차는 목표와 원리, 과정과 활동 중심, 통합교육을 지향함으로써 매우 이상적인 단원 구성 체제를 보여주고는 있다. 그러나 세부적으로 이들 각각에 상당한 문제점들이 제기된다. 추상화의 수준이나, 실제 과정에 대한 적용 문제, 통합교육의 실제 운용면에서 보완과 개선이 요구되며, 나아가서는 새로운 교재관과 수준별 교재의 필요성이 제기된다.

#### 4. 읽기의 본질과 바람직한 교재<sup>22)</sup>구안 방향

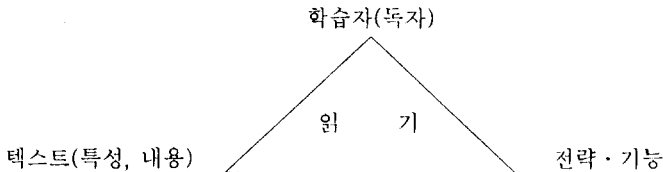
##### 1) 읽기의 본질적 요소

읽기는 독자가 문자언어로 이루어진 텍스트를 의미로 재구성해 내는 사고 과정이다. 그리고 읽기는 독해와 독서 차원, 정보처리와 정서 함양이라는 차원의 특성을 지닌다.

읽기에서 의미의 재구성이란, 텍스트의 사실적 이해(표면적 이해), 텍스트의 추론적(해석적) 이해, 텍스트의 비판적 이해(텍스트 내용의 타당성, 적절성, 필자의 의도 파악, 필자의 관점에 대한 타당성)를 포함한다. 이는 읽기 목표나 능력의 수준과도 직결된다.

의미의 재구성으로서의 읽기가 갖는 요인을 간략화하면 독자와 텍스트(글), 전략과 기능을 들 수 있다. 이들은 어느 교재에서나 필수적으로 요구되는 요인이라고 할 수 있다.

< 표 5 > 읽기 교재 구성 요소



학습자(독자) 측면에서는 독자의 인지적 · 정의적 · 사회적 발달 단계수준, 읽기의 상황과 목적에 따른 읽기 방식(전략과 기능)의 선택이 중요한 요소가 된다.

22) 본고에서의 교재는 교과서를 염두에 두고, 때로는 거의 같은 개념으로 사용한다. 따라서 박수자(1994b)에서처럼, 실라버스 차원까지 상세화된 교재 개념은 아니다.

텍스트의 측면에서는 소단위, 통합적 단위, 대단위<sup>23)</sup> 수준에서의 의미 파악, 텍스트의 유형에 구조적 특성 등을 중심 요소로 꼽을 수 있다. 또한 이에 따라 텍스트 선정의 근거가 도출되는데, 여기에는 텍스트성이나 텍스트의 언어·문화적 가치 등이 고려되어야 한다.

전략과 기능<sup>24)</sup>은 효과적인 읽기 과제를 수행하는 데 있어서 요구되는 다양한 요소들로서 텍스트나 학습자 측면, 읽기 상황과 목적과 밀접하게 관련된다. 이렇게 볼 때 읽기는 ‘학습자, 텍스트, 전략·기능’과 상호 밀접하게 연결되는 복합성을 띠게 된다. 그러나 궁극적 읽기 교수·학습 상황에서 핵심적인 요소는 전략과 기능으로 포괄된다는 점이다.

따라서 읽기 교재는 전술한 세 요소들을 중심으로 하되, 결국 전략·기능의 다양한 유형과 텍스트의 난이도에 따라 다양한 수준이 결정된다고 본다.

또한 이들을 토대로 다양한 교수·학습 모형을 적용하여 다양한 교재의 구안 제작이 가능하게 된다. 따라서 읽기 교수·학습 모형은 교재 구성에 있어서 ‘요인’이라기 보다는 ‘변인’에 해당한다.<sup>25)</sup>

그런데 전술한 학습자(독자), 텍스트, 전략·기능의 요소는 상호 밀접하게 관련되어 있기는 하나, 이 셋 사이에 보다 면밀한 검토가 필요하다고 본다. 그 이유는 사실 이 셋 중 어디에 중점을 두느냐에 따라 교재의 형태가 달라질 수 있기 때문이다. 본고에서는 논의를 좀더 간략히 하여, 다

23) 박영목(1996) 참조.

24) 전략과 기능의 개념이나 체계화는 본서에 제시된 손영애의 논문이나, 노명완(1996)을 참고할 수 있다. 실제로 전략과 기능의 개념, 그 체계화의 문제는 지속적인 연구 과제라고 할 수 있다. 박수자(1994)나 김창원(1995)의 논의도 많은 참고가 된다. 본고와 특히 관련되는 읽기 과정 중심 전략을 김창원(1995)을 참고하여 간략히 소개하면 다음과 같다.

읽기 전 과제 수행 전략 : 배경 지식의 활용, 훑어 보기(survey), 건너뛰며 읽기(skipping), 제목 단서의 활용과 추론, 텍스트에 대한 지식의 활용, 예상하기 등  
읽는 중 과제 수행 전략 : 소단위 정보 파악, 통합적 단위의 정보 파악, 텍스트 암시적 정보의 추론, 정보의 시각화, 메모하기, 문맥 활용, 읽기 과정 조정(자기 점검) 등

읽은 후 과제 수행 전략 : 대단위 정보 파악, 질문하기, 요약하기 등.

25) 읽기 모형과 읽기 교재에 대한 논의는 김창원(1995)에 비교적 상세하게 다루고 있다.



양한 모형에 대한 비교 검토나 분석보다는 바람직하다고 판단되는 교재의 모형 제시에 초점을 맞추기로 한다.

① 학습자 중심 모형 : 이는 교재 구성의 중점을 학습자에 둔다는 점을 특징으로 한다. 현행 교과서 구성과 관련해서 볼 때, 학습자 요소는 철저히 학령(學齡) 중심 체제에 따르고 있다. 즉, 학령에 따라 적절하다고 판단되는 내용과 체제의 교재를 제작, 학습자에게 ‘공급’하는 것이다. 그런데 학령 중심이 타당성을 갖기 위해서는 특정 학령에 보편적인 능력과 수준에 대한 점검, 확인이 선행되어야 한다. 그러나 실제로 여기에는 다양한 개인차가 존재한다. 따라서 기존의 학령 중심의 획일적 공급 방식은 많은 문제점을 지닌다.

이렇게 볼 때 교과서 구성에 있어서 학습자 요소는 학령이 아닌 진정한 의미에서의 ‘학습자 중심’이 필요함을 알 수 있다. 그런데 문제는 ‘학습자 중심’이라는 용어에 개념상의 혼란이 있어 명확한 구분을 요한다는 점이다. 즉, 학습자 중심이라는 용어는 교수·학습에 있어서 ‘학습자의 흥미나 활동 중심’이라는 의미로 사용되기도 하고, 때에 따라서는 ‘학습자의 능력이나 수준 중심’을 가리키기도 한다.<sup>26)</sup> 여기에서 학습자의 흥미나 활동 중심은 특정의 학습 목표·내용에 도달하기 위한 방법적 접근의 성격을 지닌다면, 능력 중심은 학습자마다의 학습 능력과 관련된 개인차를 고려한 것이라 할 수 있다.

그런데 여기에서 중요한 것은, 학습자의 학습 능력에 대한 판단 기준은 읽기 교수·학습 내용 체계상의 목표에 도달했는지의 여부에 달려 있다는 점이다. 즉 학습자의 능력은 결국 다양할 수밖에 없으며, 궁극적으로 교수·학습 내용 체계에 따라 규정될 성격이라는 점이다. 따라서 ‘학습자 중심’이라는 용어는 ‘학습자의 흥미, 활동 중심’과 ‘학습자의 수준, 능력

26) 참고로 신현재·이재승(1994)에서는 학습자 중심의 국어교육과 관련하여 총체적 언어교육 개념을 제시하면서 그 주요 내용으로, ‘학습자의 필요, 흥미, 능력, 의사소통 상황에서의 실제 언어 사용, 의미, 통합적 언어교육’ 등 들고 있다.

중심'으로 구분되어 사용되어야 한다. 그리고 전자(前者)가 교수·학습의 방법적 차원의 접근으로서 학습자의 동기 유발이나 지역성 등을 고려한 교수·학습 내용에 대한 방법과 자료적 차원의 접근인데 반해, 후자는 현행 교육과정 체계와 같은 지식·기능·태도를 중심으로 한 교수·학습의 내용 체계와 보다 밀접히 관련된다.

그러므로 본고에서는 후자인 '학습자 수준, 능력 중심'의 측면을 바로 후술할 전략·기능 요소에서 접근하는 것이 타당하다고 본다. 그리고 <표 5>에서의 '학습자' 요소는 흥미나 동기유발의 측면을 고려한다는 측면에서 접근하는 것이 바람직하다고 본다.

② 전략·기능 중심 모형 : 전술한 교수·학습 내용 체계와 관련하여, 지식·기능·태도의 측면에서 가장 핵심적인 항목은 기능이라고 할 수 있다. 물론 이 때의 기능은 본고에서의 전략과 기능을 모두 포괄하는 의미로 볼 수 있다. 그런데 문제는 전략이나 기능이 수준별로 하위 분류, 위계화가 가능한가 하는 점이다. 또한 실제 읽기 수행 과정은 의미를 재구성해 내는 대단히 통합적이고도 복잡한 사고라는 점이다.

이렇게 볼 때 전략의 위계화는 사실상 가능하지 않다는 이야기가 된다. 박수자(1994b : 157)에서도 읽기 전략 간에는 위계적 관계가 존재하지 않는다고 보고 있다. 이러한 지적은 타당하다고 본다. 즉, 전략은 어느 수준에나 적용될 수 있으며, 또한 그래야 한다는 의미이기도 하다.

그러나 하위 기능들의 경우 어느 정도의 위계가 존재하며(가령, 독자적 의미 파악 수준과 비유적 의미의 추론, 사실적 이해와 비판·적용적 이해 등), 교재화 단계에서 어디에 비중을 두는가에 따라 교재의 수준이 충분히 달라질 수 있다. 참고로 본고에서는 '읽기 목적, 상황, 방법' 등도 모두 전략에 포함시키고자 한다.

③ 텍스트 중심 모형 : 앞의 전략·기능과 함께 텍스트는 분명한 수준의 차이를 보여 준다. 즉, 그 객관적 기준을 설정하기는 힘들더라도, 텍스

트의 난이도, 복잡성, 길이, 구조, 표현의 측면에서 분명한 차이가 존재하는 것이다. 그 뿐 아니라, 전술한 항목에서의 ‘지식’의 경우 읽기 관련 지식뿐만 아니라, 넓게는 읽기에 동원되는 배경 지식도 관련된다. 따라서 읽기 교재의 구성에 있어서 텍스트의 선정은 그 텍스트가 담고 있는 지식적 내용까지도 고려되어야 한다. 그리고 이를 참고할 수 있는 객관적 자료의 하나로 인접 교과들의 내용적 지식들이다. 실제로 이러한 관련성 검색 작업은 그 동안 적극적으로 이루어져 온 것 같지는 않다. 앞으로 교재 구성에서는, 특히 국어과 읽기 영역의 경우, 타교과에 대한 검토나 공동의 협의도 필요하다고 본다.

## 2) 바람직한 읽기 교재의 구성 방향

요컨대 읽기 교재 구성의 방향은 학습자의 동기유발, 전략·기능의 유형, 텍스트의 난이도에 따르되, 효과적인 교수·학습 모형이 적용되어야 한다고 본다. 이러한 입장에서 바람직한 구성의 방향을 개조화하여 제시하면 다음과 같다.

첫째, 학습자를 중심으로 봤을 때, 흥미, 개인차, 배경 지식 등을 모두 고려해야 한다는 점에서 수준별 교과서의 도입이 필수적이다.

둘째, 교수·학습의 자료와 방법의 제공이라는 측면에서, 제재는 교수·학습 목표 도달에 가장 적합한 것으로 선정하여야 하겠다. 이는 반드시 모범문 혹은 명문(名文)을 고집하는 것과는 다르다. 이를 바탕으로 실제 교수·학습의 절차를 친절하게 안내할 수 있는 기능을 갖춰야 하겠다. 다음으로 이러한 연장선 사이에서 단계화, 계열화의 문제가 절대적이다. 학습해야 할 전략과 기능, 과제를 고려하여 제재가 선정되고 이에 따라 순차적으로 학습활동의 내용이 이루어져야 하겠다. 그러기 위해서는 단원간, 단원내의 계열성과 체계성이 갖춰져야 한다. 따라서 단원내 제재의 선정도 단순히 ‘좋은 글의 집합체’가 아니라 전략적인 학습활동의 계열성이라는 측면에서 재검토, 재배열되어야 하겠다.

셋째, 언어와 문화성(국어 문화)의 문제이다. 문화는 유산으로서의 문화가 아니라, 과거-현재-미래의 축으로 연결될 수 있는 문화의 개념이어야 할 것이다. 특히 국어문화와 관련하여 어떤 일반적인 가치나 개념으로 규정하기보다는 다양성에 기반하여야 한다고 본다. 따라서 다양한 가치와 사고, 관점들을 보여주는 글들을 제시하는 것이 바람직하다.

이를 위해서는 읽기 자료집의 성격을 떠는 보조교재의 필요성이 절대적이다. 현재는 종합본 형식을 취하고 있다. 그러한 이유는 원리중심, 자율적인 학습활동 중심으로 교과서를 구성하려는 관점과, 소위 모범적인 글, 좋은 글은 넣어야 하겠다는 기존의 관점이 혼합되어 결국은 전체적인 체계를 흐뜨려 놓게 된 데 기인한다고 본다. 따라서 별도의 읽기 자료들을 참고문헌에 충분히 삽입하여 선택적으로 활용케 하거나, 별도 자료집을 발간하여 선택적으로 이용할 수 있게 하는 방법이 적극적으로 검토되어야 할 것으로 보인다. 아니면 최소한 읽기 자료 목록이라도 제시할 필요가 있다.

넷째, 단원의 계열화, 통합화의 측면에서, 장문 제시 중심의 교과서 문제를 보완하여, 단문, 단락, 텍스트 등의 다양한 층위를 설정할 필요가 있다. 이는 효과적인 전략·기능 학습의 측면에서도 절대적으로 필요한 사항이다.

마지막으로 수준별 교육과정에 따른 읽기 교재 구성과 운용의 문제이다. 서론에서 언급한 바와 같이 수준별 교육과정의 문제는 특히 교재에 중요한 비중을 차지한다.

교육개혁위원회의 안(案)에 의하면 수준별 교육과정의 기본 유형은 ‘단계형’, ‘심화보충형’, ‘과목선택형’으로 나뉜다(허정철, 1996 : 1-19. 참조). 그런데 이러한 수준별 교육과정은, 김대행(1996 : 31-41)에서의 지적처럼, 내용이나 방법에 따라서 교육과정이나 교과서를 체계화하는 데 따르는 어려움과, 그 실제 운용상의 문제와 관련되는 어려움이라는 두 가지 문제가 대두된다.

교육과정이나 교과서의 체계화 문제는 별도의 심도 깊은 연구와 논의가 필요하다고 본다(이와 관련된 읽기영역 지도내용의 체계화 방안 논의

는 앞의 이인제, 손영애의 논문을 참조하기 바람). 다만 본고에서는 그 운용상의 문제를 살펴보기로 한다.

수준별 교육과정의 의도가 학습자의 능력 수준에 따라 교수·학습이 이루어지도록 하는 데 있다면, 이는 궁극적으로 한국교육개발원(KEDI)의 안(案)처럼 ‘단계형 수준별 교육과정’이나 ‘심화보충형 교육과정’이 될 것이다. 따라서 어떤 식으로든 ‘보충, 기본, 심화’ 과정의 설정은 필연적이라 하겠다. 그런데 무엇보다도 큰 운용상의 문제는 우리의 교육 현실이나 여건에 비추어 수준별 학급의 편성이나 무학년제(無學年制)의 개념 도입이 쉽지 않을 것이라는 데 있다. 더구나 ‘무학년제’의 경우 KEDI 안(案)에서는 아예 배제하고 있는 실정이다. 본고에서 이러한 운용상의 문제점에 대한 해결 방안을 제시할 수는 없다. 다만 읽기 영역을 중심으로 한 국어 교과서의 바람직한 교재의 유형과 운용 방안에 대해, 다음의 몇 가지 유형을 중심으로 간략히 살펴보기로 한다.

#### ① 보충·기본·심화의 각 단계별 독립된 3원 체제의 경우

이 체제를 만약 10단계 수준에 각각 적용한다면 교재의 수는 모두 30권이 된다. 따라서 교재 제작의 부담이 클 수밖에 없다. 물론 이러한 3원 분류의 기준의 설정도, 김대행(1996)에서 지적되고 있듯이, 많은 어려움이 따른다. 그리고, 체계적이고 적절한 단계 설정에 따라 이러한 3원적 체제의 교과서가 제작되더라도, 어떻게 운용할 것인가의 문제가 따른다. 만약 학습자에 대한 진단 평가를 통해 기본 수준에 어려움이 있다고 판단될 경우 보충 과정의 교재를 학습한다고 하자. 이 경우 보충 과정의 학습 결과가 80% 이상의 높은 성취 수준에 도달하게 되면 다음 단계로 넘어가야 할지 아니면, 동일 단계의 기본 과정이나 심화 과정으로 넘어가야 할지도 분명하지가 않다. 만일 심화 과정이나 다음 단계로 넘어간다면 이는 보충 과정의 성취로 기본 과정에 도달한 것으로 본다는 이야기가 된다.

이는 결국 수준별 교육과정의 의미가 마치 학습자의 단계 이수를 쉽게 해 주기 위한 것이라는 오해를 면치 못할 것이다.

② 하위 단계의 심화 과정과 상위 단계의 기본 과정의 교재를 공통으로 사용하는 경우

예를 들어 N단계 심화 과정과 N+1단계 기본 과정을 동일하게 사용한다는 점이다. 이렇게 하면 21권의 교재가 필요하게 되어 ①에 비해 교재 제작의 부담은 다소 줄어든다. 즉, 교과서는 마지막 단계를 제외하고는 기본·보충 과정의 두 유형으로 줄어드는 셈이다. 즉, '기본(N) → 기본(N+1)'이나 '기본(N) → 보충(N) → 기본(N+1)'의 진급 유형에 따를 수 있을 것이다. 그런데 이 유형은 결국 거의 모든 단계가 기본과 보충의 두 과정으로 구분되어, 학습 부진아들을 대상으로 하는 편향된 교육과정의 의미로 전락될 우려가 있다는 점에서 문제의 소지가 있다. 또한 단계별 차별성이나 체계화에 대한 문제가 제기될 수도 있다.

③ 하위 단계의 심화 과정과 상위 단계의 보충 과정의 교재를 공통으로 사용하는 경우

예를 들어 N 단계 심화 과정과 N+1 단계 보충 과정을 동일하게 사용한다는 점이다. 이는 위의 ②와 비교할 때 기본·보충의 두 유형의 교재만을 필요로 한다는 점에서는 동일하나, 단계별 차별성을 부여함으로써 다소 문제가 해결된다. 즉, N단계의 심화 과정 수준까지 도달했다고 하더라도, 다시 N+1단계의 보충 과정부터 이수하게 함으로써 단계별 차별성을 확보할 수 있게 해 준다. 다만, 이 둘 사이의 수준차에 대한 정밀한 체계화가 어느 정도 가능할 것인지와 관련된 어려움이 따른다.

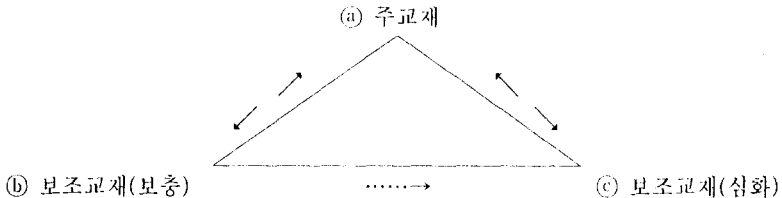
이상 전술한 바와 같이 ①~③의 유형들은 각각 문제점을 지니고 있다. 따라서 본고에서는 다음과 같은 유형을 제안하고자 한다.

④ 즉, 주교재와 보조교재를 활용하는 <표 6>의 모형이다. 이는 수준별 교육과정에 따르는 현실적인 문제들을 많이 보완해 줄 수 있을 뿐만 아니라, 수준별 교육이 정착하기까지 과도적으로라도 유효하게 사용될 수 있을 것으로 보인다. 특히 국어과의 경우 언어적 자료(text)의 수준이 크

게 고려될 수밖에 없기 때문에 적합하다고 판단한다.

이 모형의 특징은 기본적으로 간략한 주교재를 바탕으로 보충·심화 과정에서 모두 활용할 수 있는 보조 교재의 구성이라고 할 수 있다. 이는 수준별 교육과정이 조기(早期) 졸업이나 교과목의 조기 이수에 있는 것이 아니라, 학습자의 학습 능력 수준에 맞게 교수·학습이 이루어질 수 있도록 함으로써 학습자의 능력을 신장시켜 주는 데 있다고 볼 때 더욱 타당하다고 본다.

< 표 6 > 주교재와 보조교재의 활용



위의 표에서 유의할 것은 주교재와 부교재의 성격이다. 주교재는 기본적인 원리와 자료들을 중심으로 하는 중심 교재이다. 그리고 보충이나 심화 과정의 보조교재들은 모두 텍스트의 난이도나 교수·학습의 방식에서 차이가 나도록 이루어진다는 점이다.

위의 <표 6>은 다음과 같은 몇 가지 유형으로 실제 운용이 가능할 것이다.

첫째, 주교재 이수 후에 바로 심화 과정의 보조교재를 이수하는 ‘(a) → (c)’(Ⅰ) 유형이다. 이는 일반적인 유형으로 상정할 수 있다.

둘째, 진단평가를 통해 주교재의 수준에 미달하는 학습자는 보충 수준을 이수한 후, 그 성취 수준 정도에 따라 다시 주교재나 심화 과정의 보조교재로 이동하는 유형이다. 따라서, 이는 ‘(a) → (b) → (a) → (c)’(Ⅱ)나 ‘(a) → (b) → (c)’(Ⅲ)의 유형을 따르게 된다. 이 양자의 차이에 대한 판단 기준은 보충 과

정의 성취도 수준이 극히 우수한지 여부-예를 들어 90%이상의 성취도-에 따라 엄밀히 이루어질 필요가 있다.

셋째, 진단평가를 통해 특별히 주교재의 이수과정을 거치지 않고 바로 심화 과정의 보조교재로 이동하는 ‘(㉠) → ㉡(IV)’의 유형이다. 이는 극히 상위 수준의 학생들에 해당하는 유형이 될 것이다.

이렇게 볼 때, 주교재와 보조교재를 활용하는 방안은 모두 I ~ IV의 네 유형이 된다. 여기에서 가장 적은 단계를 거치는 IV유형의 단계 진급이 가장 빠르게 되고, 상대적으로 많은 단계를 거치게 되는 II나 III의 경우는 자연적으로 한 학기 이상 늦어지게 된다.

그 밖에 읽기 읽기 교재 구성에서 고려되어야 할 사항으로는, 실제(일상적) 읽기 상황과 자료를 기반으로 출발할 필요성이 강조되어야 하겠다. 그러한 맥락에서 신문자료를 이용한 교육(Newspapers in Education)이나 광고 등의 다양한 매체와 방법들을 수용할 필요가 있을 것이다.

## 5. 맺음말

이상으로 본고는 교재, 교과서의 개념과 기능, 교과서 체제의 변천 과정을 중심으로 논의를 전개하면서 바람직한 읽기 교재 방향에 대해 서술하였다.

넓은 의미에서 국어과 교재는 ‘공식적 혹은 비공식적 국어과 교수·학습 상황에서 이용되고 있거나 이용 가능한 교수·학습 내용들을 표상하고 있는 모든 자료들’을 가리키며, 국어 교과서는 ‘공식적인 국어과 교수·학습 상황에서, 국어과 교육과정의 목표를 달성시키고, 체계적이고 효율적인 국어과 교수·학습의 안내와 실천을 위해 구안, 제작된 기본적 교재’라고 정의 내릴 수 있다. 교과서와 관련하여, 특히 수준별 교육과정의 도입을 위해서는 무엇보다도 교과서에 대한 개방적 관점이 요구된다.

1차에서 6차 교육과정 시기에 이르기까지 국어 교과서는 그 체계화와



효과적인 교수·학습 방법의 적용이라는 측면에서 만전을 거듭해 온 것이 사실이다. 특히 6차 교육과정 시기의 국어 교과서는 그 어느 때보다도 체계적이며, 학습자의 자율적 학습과 학습자 활동을 지향하는 등 긍정적으로 평가된다. 그럼에도 불구하고 단원간 계열성이나 단원내 통합성, 교수·학습 과정에 따른 학습 활동의 순차적 제시, 학습 활동의 난이도, 읽기 과정에 따른 학습 자료나 안내의 제시 등의 측면에서는 개선의 여지가 있다고 하겠다. 본고는 이러한 교육과정 시기별 교과서 체제의 분석, 검토를 통해 바람직한 교과서 체제에 대한 방향을 도출해 보고자 시도했다.

아울러 읽기 교재의 구성은 읽기 교수·학습 내용 체계와 교수·학습 방법, 학습자, 체제 선정의 기준 등 수많은 요소들을 고려해야 하지만, 본고에서는 핵심적으로 전략·기능, 텍스트 요소를 중심으로 들어 논의했다. 특히 학습자 요소의 경우, ‘학습자 중심’이라는 용어는, 학습자의 ‘흥미나 활동’ 중심과 ‘수준, 능력’ 중심이라는 개념이 혼재되어 있음으로 인해, 혼란의 소지가 있음을 지적하고 이 둘을 구분하여 전자(前者)의 개념으로 사용할 것을 제한했다. 그리고 학습자의 능력이나 수준의 측면은 궁극적으로 교수·학습의 내용 체계와 관련되는데, 이는 전략·기능의 유형화에서 다룰 수 있음을 시사했다.

교과서 구성에서는 특히 무엇보다도 단원간, 단원내 구성 체제가 계열성과 통합성을 갖출 필요가 있다. 이러한 내용들을 바탕으로 체계화 되었을 때 수준별 교과서도 가능할 것이다. 그러나 본고는 원래 목적이 읽기 내용 체계 부분을 다루고자 한 것은 아니지만, 이러한 내용 체계들을 바탕으로 좀더 구체적인 논의가 있을 때, 읽기 교재의 논의가 더욱 실체화될 수 있다고 본다.

아울러 본고에서는 텍스트 디자인이라 할 수 있는 교재의 외적 체계(활자, 디자인 등)에 대해서는 상세한 언급을 못 했는데, 이 역시 읽기 이독성(易讀性, readability)이나 교수·학습 등과 관련하여 중요한 요소로 고려, 연구되어야 할 것이다.

### <참 고 문 헌>

교육과정 시기별 고등학교 국어 교과서

교육부(1993), 국민학교 교육과정 해설(1)-총론·국어·수학, 대한교과서.

김대행(1996), '국어과 교육과정 분석과 수준별 교육과정 개발', 교육과정 연구 제 14권 제 2호, 한국교육학회 교육과정 연구회.

김창원(1995), '읽기 교재의 체계화와 그 적용 연구', 한국 초등 국어교육 제 11집, 한국초등국어교육학회.

노명완(1996), "'국어과 교육과정 분석과 수준별 교육과정 개발'에 대한 토론회", 교육과정 연구 제 14권 제 2호, 한국교육학회 교육과정 연구회.

노명완·박영목·권경안(1988), 국어과교육론, 갑을출판사.

박수자(1992), 읽기 교재에 수록될 글의 정체성에 관한 연구, 국어교육학 연구 제 2집, 국어교육학회.

박수자(1994), 독해와 읽기 지도, 서울:국학자료원.

박영목(1995), '독서 능력 신장 방안 연구', 국어교육 89, 한국국어교육연구회.

박영목·한철우·윤희원 공저(1996), 국어교육학 원론, (주)교학사.

박인기(1992), '국어과 교재론 기술의 이론화 방향', 봉죽헌 박봉배교수 정년기념논문집, 교학사.

손영애(1994), '국어 교과서 구성 방안', 국어교육연구 제 7집, 인하대 사대 국어과.

손영애(1995), '1차~5차 교육 과정 시기의 중학교 국어 교과서의 체제 및 내용 분석 연구', 국어교육 89, 한국국어교육연구회.

손영애·이인제·김창원·이성영(1993), 제 6차 교육과정 개정에 따른 교과용 도서의 개발 연구2(I)-국어<국민학교 1·2학년>, 연구보고

RR 93-28, 한국교육개발원.

신헌재(1992), '국어 교과서의 지향점 탐색-국어 교과서의 개념과 평가 기준 설정의 모색을 중심으로', 봉죽헌 박봉배 교수 정년기념 논총집, 교학사.

신헌재·이재승 편저(1994), 학습자 중심의 국어교육, 서광학술자료사.

이돈희(1986), '새로운 교과서의 개념', 2000년대 한국 교과서의 미래상, 한국 2종교과서협회.

이삼형(1994), '국어 교과서 체제 변화에 대하여', 국어교육학연구 제4집, 국어교육학회.

이삼형(1995), '국어 교과서의 절대시 풍조와 경시 풍조에 대하여', 국어교육89, 한국 국어교육 연구회.

이성영(1995), 국어교육의 내용 연구, 서울대 출판부.

이인제·김창원·이성영·심영택·유영희·이지영(1994), 제 6차 교육과정 개정에 따른 교과용 도서의 개발 연구2(Ⅱ) -국어 <국민학교 1·2학년>, 기술보고 TR94-3, 한국교육개발원.

자율 학습이 가능한 교과서 모형 연구 개발 위원회(1992), 자율 학습이 가능한 교과서 모형 개발, 대한 교과서 교과서연구소.

정찬섭·권명광·노명완·진영표(1993), 편집 체제와 글의 읽기 쉬움, 대한교과서(주).

천경록(1995), '기능, 전략, 능력의 개념 비교', 청람어문학 13, 청람어문학회.

최현섭·최명환·노명완·신헌재·박인기·김창원·최영환(1996), 국어교육학개론, 삼지원.

한국교육학회 교육과정 연구회(1996), 현행 교육과정 분석과 수준별 교육과정 개발 방향의 탐색, 교육과정연구 제 14권 제 2호. 참조.

한국교육개발원(1986), 교과서와 교과서 정책, 한국교육개발원.

한주섭(1992), "국어과 교재론-새로운 시각의 모색을 위하여", 국어교육 79·80, 한국국어교육연구회.

- 한철우(1994), '독서 과목 과목 지도', 사고력을 기르는 국어과교육, 충남  
교육청.
- Aulls, Mark W(1995), '중심 내용 기능을 적극적으로 가르치기', James  
Baumann 편, 중심 내용의 이해와 수업, 문선모 역, 교육과학사.
- Duffy, T. M., & Waller, R.(Eds.), Designing Usable Texts, New York  
; Academic Press, 1985.
- Jones, B. F., A. S. Palincsar, D. S. Ogle & E. G. Carr 편, 방략 학습과  
방략 교수, 강영하 역(1993), 교육과학사.